

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL  
EM REDE (PROFLETRAS) - UNIDADE ITABAIANA**

**ISABEL CARVALHO DA SILVA**

**LEITURA LITERÁRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II  
NUMA PERSPECTIVA AFRO-BRASILEIRA**

**Itabaiana - SE**

**2016**

**ISABEL CARVALHO DA SILVA**

**LEITURA LITERÁRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II  
NUMA PERSPECTIVA AFRO-BRASILEIRA**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jeane de Cássia Nascimento Santos

**Itabaiana - SE**

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Silva, Isabel Carvalho da.  
S586l      Leitura literária para o ensino fundamental II numa perspectiva  
afro-brasileira / Isabel Carvalho da Silva; orientadora Jeane de  
Cássia Nascimento Santos. – Itabaiana, 2016.  
134 f.; il.

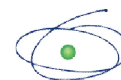
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade  
Federal de Sergipe, 2016.

1. Leitura afro-brasileira. 2. Leitura literária. 3. Relações  
raciais. 4. Lei 10.639/03. I. Santos, Jeane de Cássia  
Nascimento. II. Título.

CDU 028.8



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL  
EM REDE (PROFLETRAS) - UNIDADE ITABAIANA**

ISABEL CARVALHO DA SILVA

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional de Letras da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Jeane de Cássia Nascimento Santos

Presidente da Comissão Julgadora

---

Carlos Magno Santos Gomes

Examinador interno ao PROFLETRAS-ITA

---

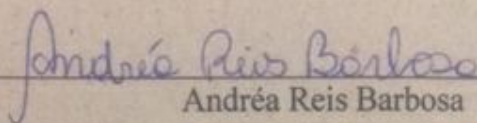
Silvânia Núbia Chagas

Examinadora externa à instituição

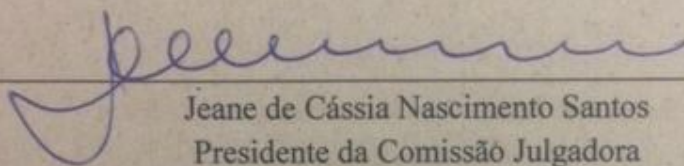
**APROVADA EM \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

**Itabaiana - SE**

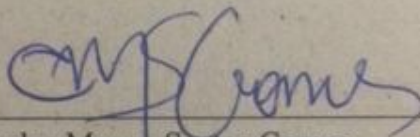
**2016**



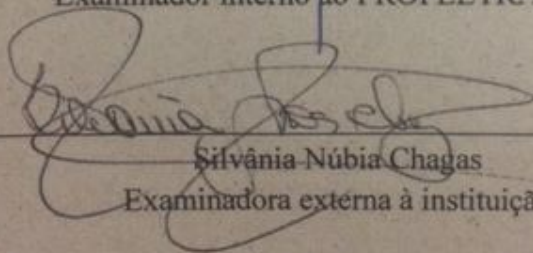
Andréa Reis Barbosa  
Secretária Executiva



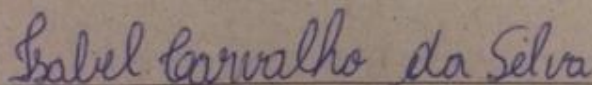
Jeane de Cássia Nascimento Santos  
Presidente da Comissão Julgadora



Carlos Magno Santos Gomes  
Examinador interno ao PROFLETRAS-ITA



Silvânia Núbia Chagas  
Examinadora externa à instituição



Isabel Carvalho da Silva  
Mestranda PROFLETRAS-ITA

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho a minha mãe, Claudinete  
Carvalho, pelo amor e cuidado de uma vida inteira.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, ser que conduz a minha vida, por me proporcionar experiências maravilhosas que me dão a certeza de sua presença em meu caminho.

A minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Jeane de Cássia, por seus valiosos conselhos, pela serenidade com que me mostrou caminhos possíveis a serem trilhados para chegarmos ao propósito deste trabalho.

Aos diletos professores do Profletras, pelas discussões inquietantes, pelas reflexões teóricas e, para além da academia, pelas contribuições à vida. Em especial, ao professor Dr. Carlos Magno e à professora Dr<sup>a</sup>. Christina Ramalho, pelas orientações na etapa da Qualificação da pesquisa.

À professora Dr<sup>a</sup> Silvânia Núbia Chagas e ao professor Dr. Carlos Magno pelas sugestões na banca de defesa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo incentivo financeiro que tornou possível a realização deste trabalho.

Aos amigos que o mestrado me deu, por todos os momentos agradáveis, pelos auxílios acadêmicos, pelas trocas de experiências e pela humanidade em todos os instantes.

Aos meus alunos que foram partícipes desse projeto, por aceitarem o desafio por mim proposto, desde as primeiras curiosidades até a concretização do momento final de nossa proposta de leitura literária.

Aos meus pais, Claudinete e José Hilton, responsáveis pelo dom de minha vida, por serem minhas referências, minhas certezas e dúvidas na jornada que busco trilhar.

Aos meus irmãos, Fabiana e Cláudio; aos meus sobrinhos, Milena e Ian Gabriel e a todos os familiares, pela compreensão dos momentos em que a ausência era minha presença entre eles.

Ao meu esposo Alessandro, meu complexo oposto, pelo amor e companheirismo nos momentos em que mais precisei esquecer do mundo e fixar meu olhar e atenção no mestrado.

Aos amigos com quem compartilho a vida: Adriana, Assuero, Cris, Geane, Ieda, Marcelo e Silvana, por serem o bálsamo que tornava mais leve o meu cansaço. Pelas risadas diárias e poesia constantes em nosso grupo.

A todos que se fizeram presentes em algum momento dessa jornada, deixo aqui meus singelos agradecimentos.

Em suma, operando com a liberdade da linguagem, dando palavras à liberdade humana, a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento humano. É por essa razão que concebemos o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70).



## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão Final (TCF), intitulado “Leitura literária para o Ensino Fundamental II numa perspectiva afro-brasileira”, almeja colaborar com a prática pedagógica de leitura do texto literário. Essa prática consiste numa proposta de intervenção de leitura composta por uma sequência básica de atividades (Cosson, 2014) que proporcione a discussão e valorização das questões étnico-raciais em sala de aula a partir do romance de Júlio Emílio Braz, *Felicidade não tem cor*. Essa narrativa traz como tema as angústias de um garoto negro que quer ser branco, mas que, ao final, assume sua identidade. Diante disso, entendemos que se torna cada vez mais relevante, nas aulas de literatura da Educação Básica, proporcionar leituras que abordem tais questões para refletirmos sobre o mito da democracia racial, uma vez que pensar que nela vivemos, é aceitar todos os ataques e constrangimentos vivenciados por milhares de negras e negros no Brasil. Nesse contexto, nosso trabalho se propõe a auxiliar o processo de formação do leitor crítico, buscando refletir, através do contato com a literatura afro-brasileira, sobre o racismo que se propaga por séculos em nosso país. Temos como público-alvo alunos do 7º ano Ensino Fundamental II de uma escola municipal de Lagarto, cidade do estado de Sergipe. Nosso trabalho está pautado na Lei 10.639/03, bem como nas contribuições de Candido (2004) e Jouve (2012) sobre literatura e ainda Bordini e Aguiar (1988), Cosson (2014) e Silva (2009) no que diz respeito às práticas de leitura literária. Discutiremos, também, a literatura afro-brasileira sob a perspectiva de Fonseca (2006) e Duarte (2008) e, por fim, abordaremos a identidade negra e o racismo na escola, mediante as reflexões de Munanga (2005) e (2012), Gomes (2005) e Bernd (1988), dentre outros.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03. Leitura literária. Literatura afro-brasileira. Relações raciais.

## ABSTRACT

This Final Coursework Completion (FCC), entitled "Literary Reading for Elementary School in the african-Brazilian perspective", aims to collaborate with the pedagogical practice of literary text reading. This practice is a reading intervention proposal that consists of a basic sequence of activities (Cosson, 2014) that provides the discussion and appreciation of ethnic and racial issues in the classroom, through the reading of the novel *Felicidade não tem cor*, by Julio Emilio Braz. This narrative has as theme the anguish of a black boy who wants to be white, but in the end, assumes his identity. Therefore, we understand that becomes more and more relevant, in literature classes of basic education, provide readings that address such issues to reflect on the myth of racial democracy, because once we assume that we live in it, means to accept all attacks and constraints experienced by thousands of black men and women in Brazil. In this context, our work aims to assist the formation process of the critical reader, seeking to reflect, through the contact with the african-Brazilian literature, on a racism that is spread for centuries in our country. We have as the audience 7th graders students of a municipal school from Lagarto, state city of Sergipe. Our work is guided by the Law 10.639/03, as well as the contributions of Candido (2004) and Jouve (2012) on literature. Besides, we also support the discussion on the studies of Bordini and Aguiar (1988) Cosson (2014) and Silva (2009), regarding on literary reading. We will discuss, as well, also about the african-Brazilian literature from the perspective of Fonseca (2006) and Duarte (2008) and finally, we discuss the black identity and racism at school by the reflections of Munanga (2005) and (2012), Gomes (2005 ) and Bernd (1988), among others.

**Keywords:** Law 10.639 / 03. Literary reading. African-Brazilian literature. Race relations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Figura 01:Alunos assistindo ao vídeo.....                   | 53 |
| Figura 02: Propaganda do Ministério da Saúde.....           | 57 |
| Figura 03: Texto produzido pela aluna G, do 7º ano A.....   | 58 |
| Figura 04: Texto produzido pela aluna A, do 7º ano B.....   | 59 |
| Figura 05: capa do livro .....                              | 60 |
| Figura 06: Alunos lendo <i>Felicidade não tem cor</i> ..... | 62 |
| Figura 07: Texto e desenho da aluna A, do 7º ano A .....    | 72 |
| Figura 08: Texto e desenho da aluna S, do 7º ano B .....    | 73 |
| Figura 09: Texto e desenho do aluno T, 7º ano B .....       | 74 |
| Figura 10: Texto e desenho do aluno J, 7º ano A .....       | 75 |
| Figura 11: Fotos de bonecas das lojas .....                 | 78 |
| Figura 12: Alunos produzindo poemas.....                    | 79 |
| Figura 13: Apresentação e poema dos alunos L, A e N.....    | 80 |
| Figura 14: Alunos cantando música “Negro Real”.....         | 82 |
| Figura 15: Alunas apresentando seus desenhos.....           | 82 |
| Figura 16: Apresentação e poema dos alunos L e C.....       | 83 |
| Figura 17: alunas cantando “Preta perfeita”.....            | 84 |
| Figura 18: Alunos apresentando seus desenhos.....           | 85 |

|  |    |
|--|----|
| Figura 19: Recado de uma aluna do 7º ano A sobre a experiência da leitura..... | 87 |
| Figura 20: Recado de uma aluna do 7º ano B sobre a experiência da leitura..... | 88 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 01: Respostas dos alunos à primeira pergunta.....                                | 53 |
| Tabela 02: Dados sobre a condição de alfabetização de crianças entre 05 e 14 anos ..... | 54 |
| Tabela 03: Respostas dos alunos à segunda pergunta.....                                 | 55 |
| Tabela 04: Respostas dos alunos à terceira pergunta.....                                | 56 |
| Tabela 05: Reflexões dos alunos a respeito da mensagem do vídeo.....                    | 57 |
| Tabela 06: Relatos dos alunos.....  | 65 |
| Tabela 07: Textos dos alunos sobre a discussão feita em sala.....                       | 66 |
| Tabela 08: Relatos dos alunos sobre preconceito.....                                    | 69 |
| Tabela 09: Respostas dos alunos comparando Fael com o eu lírico de “Sou negro” .....    | 71 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>11</b> |
| <b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>                                  | <b>16</b> |
| 1.1 ENTRE A LITERATURA E O MUNDO: DIFERENTES LEITORES E LEITURAS..... | 16        |
| 1.1.1 A literatura enquanto arte e enquanto direito.....              | 16        |
| 1.1.2 O papel da leitura na escola e a formação do leitor.....        | 19        |
| 1.1.3 Métodos de leitura literária.....                               | 24        |
| 1.2 A LEI E A LITERATURA VOLTADAS PARA AS QUESTÕES RACIAIS.....       | 28        |
| 1.2.1 A Lei 10.639/2003 e a literatura afro-brasileira.....           | 28        |
| 1.2.2 A identidade negra e o racismo na escola.....                   | 34        |
| <b>2 METODOLOGIA .....</b>  | <b>40</b> |

|   |     |
|---|-----|
| 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA-AÇÃO E O PÚBLICO ALVO DA PESQUISA...                         | 40  |
| 2.2 PERSPECTIVAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....  | 42  |
| 2.3 CONHECENDO O <i>CORPUSFELICIDADE NÃO TEM COR</i> .....                                      | 46  |
| <b>3 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....  | 51  |
| 3.1 A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA.....   | 52  |
| 3.2 A INTRODUÇÃO DA LEITURA .....   | 59  |
| 3.3 A LEITURA DE <i>FELICIDADE NÃO TEM COR</i> .....  | 62  |
| 3.4 A INTERPRETAÇÃO DA LEITURA .....  | 72  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 86  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 90  |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 94  |
| ANEXO A - Texto "Autor e obra" .....  | 94  |
| ANEXO B - Texto: Como Michael Jackson ficou branco? .....                                       | 96  |
| ANEXO C - Música “Negro real” .....   | 97  |
| ANEXO D - Música “Preta perfeita” .....   | 98  |
| ANEXO E - Música "A cor do Brasil" .....  | 99  |
| ANEXO F - Poemas apresentados no sarau .....  | 101 |
| ANEXO G - Termo de confidencialidade .....  | 107 |
| ANEXO H - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivo .....                            | 108 |
| ANEXO I - Termo de consentimento livre esclarecido .....  | 109 |
| <b>APÊNDICE A</b> - Sequência de atividades "Rompendo com o racismo, ampliando horizontes"..... | 110 |

## INTRODUÇÃO

O século XVI marcou o início da escravidão dos negros no Brasil. Trazidos da África em navios negreiros, amontoados nos porões das embarcações, muitos não resistiam e morriam. Em nosso país, os africanos foram vendidos como mercadorias para os senhores de engenho, eram obrigados a trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar de forma exaustiva, recebiam alimentação precária e constantemente sofriam castigos físicos pelos feitores.

Além disso, foram proibidos de praticar sua religião de matriz africana e tiveram que adotar a língua portuguesa em sua comunicação. Apesar de tantas violências físicas e simbólicas, vale ressaltar que a cultura africana não se extinguiu, ao contrário, influenciou a cultura brasileira, a qual teve elementos africanos incorporados na linguagem, culinária, música, dança, religião, entre outros. Dessa forma, nasce a cultura afro-brasileira.

Por muito tempo, a cultura de origem europeia foi a única valorizada no Brasil, ao passo que a cultura de matriz africana foi desprezada. Esse desprezo também se refletiu na pessoa do homem negro. Por ter sido escravizado durante séculos, sua cor foi alvo de preconceito racial, prática que resiste até hoje, mesmo depois de mais de um século de abolição dos escravos.

Diante dessas considerações, o presente trabalho visa proporcionar uma discussão voltada para a valorização das questões étnico-raciais em sala de aula, bem como buscar a desconstrução do racismo que se propaga por séculos em nosso país. Para tanto, utilizaremos a literatura afro-brasileira, a qual, muitas vezes, não tem espaço na escola. Assim, nossa proposta é apresentá-la desde o Ensino Fundamental, baseada na Lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e de cultura afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental e Médio.

A partir da leitura e análise do texto literário, iremos propor situações didáticas que viabilizem a discussão sobre as questões raciais ao passo que buscaremos a valorização da arte por meio da literatura, um dos componentes curriculares apontados na lei para abordar tal temática, pois “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de **Literatura** e História Brasileiras” (Lei 10.639/03, grifo nosso).

Com o objetivo de regulamentar essa lei que altera a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras

e Africanas. Esse documento é destinado a todos que buscam orientações “no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade [...]” (BRASIL, 2013, p. 497). Entendemos, portanto, que a escola é um espaço que deve promover tais reflexões.

Durante o exercício do meu trabalho como docente de escola pública da periferia de Lagarto foi e é possível perceber que várias questões envolvem o ensino da leitura literária em sala de aula. Por todos os lados, ouvem-se muitas reclamações: o aluno não gosta de ler, os pais não incentivam o filho a ler porque muitos deles são analfabetos, a escola não dispõe de livros para essa leitura, o professor não consegue concretizar esse ensino em virtude de sua carga horária excessiva, entre outros discursos.

No entanto, ressaltamos que, independentemente de qualquer situação, é necessário buscar mecanismos para que a leitura se efetive na escola. Não queremos dizer que não existam problemas, mas se fixarmos nosso olhar neles, sem refletirmos possibilidades, nunca mudaremos o contexto dessa prática na escola. Assim, entendemos que é importante procurar soluções para os obstáculos que nos impedem de avançar na prática pedagógica, pois isso, consequentemente, influencia o desenvolvimento do nosso aluno.

Esta pesquisa busca, portanto, uma atualização didático-pedagógica no trabalho com a leitura literária em sala de aula, dando ênfase à literatura afro-brasileira. Essa discussão concentra-se na área de *Linguagens e Letramentos*, na linha de pesquisa *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes*; tendo como metodologia a pesquisa-ação na qual “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 1996, p. 15), pois haverá intervenção diante do problema da falta de leitura de textos literários afro-brasileiros no Ensino Fundamental II.

Tal intervenção consistirá na aplicação de uma sequência didática criada a partir da narrativa *Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz (2002), levando em consideração, principalmente, as orientações de Rildo Cosson (2014) presentes na obra *Letramento Literário: teoria e prática*. Essa sequência didática (Apêndice A), que será melhor detalhada na metodologia do trabalho, forma um caderno de leitura literária para o aluno com breves explicações para o professor.

A narrativa supracitada, além de tratar da questão racial, uma vez que traz à tona a história de um garoto negro que quer ser branco, também chama a atenção para o aspecto da narradora do texto, pois se trata de uma boneca negra que conta as experiências de Rafael,



mas com um olhar distinto do garoto no que se refere à cor da pele de ambos. Ao passo que a narradora exalta a cor negra, percebemos uma depreciação de sua cor pelo personagem principal.

Rafael (Fael) é um menino negro que sofre muito preconceito por parte dos companheiros de sala. Ele é inteligente, sabe jogar bola muito bem, mas, por causa de sua cor, não tem uma boa relação com os colegas da escola. Eles o apelidam e o menosprezam sem nenhum motivo. Cansado de tantas humilhações, Fael sai de casa para tentar encontrar um radialista, Cid Bandalheira. O personagem acredita que esse homem pode lhe dar o endereço de Michael Jackson, cantor negro americano que ficou branco depois de fazer um tratamento por ter uma doença de pele. E como o astro do pop havia mudado sua cor, o menino pensava que isso poderia acontecer com ele também.

Depois de vivenciar várias aventuras com a narradora a caminho da rádio, finalmente Fael consegue encontrar Cid Bandalheira. Ele se assusta ao ver aquele homem que só conhecia pela voz. Toda expectativa dele é destruída, pois o que ele vê é um radialista negro e cadeirante. Depois conversar muito com o radialista, Fael desiste de pedir o endereço de Michael Jackson e de se tornar branco, consequentemente. Após esse encontro, Fael e Maria Mariô ficam muito famosos na escola. Ela, uma boneca que quase não saía da caixa de brinquedos, agora é a mais popular entre as crianças. E Fael ganha admiração de todos os amigos da turma, fica conhecido como o garoto que fez um programa de rádio com o maior *disc-jóquei* da cidade.

Em *Felicidade não tem cor*, percebemos a busca do personagem por uma identidade que não é a sua. Mas ao se deparar com Cid Bandalheira, ele se aceita como é. A narrativa nos confronta com um universo muito comum nas escolas: a necessidade de respeitar as diferenças, sejam elas em quaisquer aspectos.

Assim, apropriando-se do texto literário, entendemos que a construção de sentido por meio dos diálogos e das discussões que faremos com outros textos possa ter mais significado para os alunos, uma vez que diante do atual cenário educacional, percebemos que a leitura literária tem sido feita de forma negligenciada, pois “predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos” (COSSON, 2014, p. 22).

Outro fator que justifica este trabalho é o fato de haver pouco material didático nas escolas sobre a temática em questão. Mesmo após treze anos de aprovação da Lei 10.639/03, os livros didáticos, em geral, ainda não contemplam tal assunto. Na escola onde será aplicada a proposta de intervenção, o livro adotado pelos professores é o referente ao PNLD/2013

“Português: Uma língua brasileira”, da Editora LEYA. A obra é organizada a partir de gêneros textuais, mas não há a presença de nenhum texto literário com abordagem africana ou afro-brasileira.

Nossa proposta é fazer a leitura de uma narrativa afro-brasileira numa perspectiva de letramento literário abordado por Cosson (2014), objetivando discutir o preconceito racial e a maneira como a narrativa nos faz refletir sobre ele. Tudo isso só será possível diante da leitura de textos:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2014, p. 17).

Assim, é partindo da realidade e identidade do aluno que frequenta a escola pública da periferia de Lagarto que nossa proposta se realizará, tendo em vista sua importância para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao passo que percebemos a necessidade de se trabalhar a leitura literária em sala, encontramos também um problema apontado por Santos (2014):

Os livros de literatura, então, entram na escola, mas há vários problemas, além da qualidade questionável de muitos deles: os livros são divididos pelas editoras por faixa etária ou série, desconsiderando que pessoas da mesma idade ou série podem ter maturidade diferente como leitores; por nem sempre existir, na escola, lugar para a leitura-prazer e a auto-avaliação, a leitura desses livros vinculou-se, desde o início, a notas dadas por meio de provas ou testes; e a fruição do texto, desse modo, fica seriamente prejudicada (SANTOS, 2014, p. 25).

Visando desconstruir tal situação, usaremos o texto literário como um instrumento que valorize o leitor, que esse possa ser importante para a construção de sentido do texto, de maneira crítica, e que ultrapasse a leitura mecânica que tantas vezes presenciamos nas escolas. Nosso trabalho não estará vinculado à necessidade de realizar provas ou testes quantitativos, mas sim à leitura significativa que nossos alunos farão do texto. Isso poderá ser observado através das produções textuais feitas por eles ao utilizarem o caderno de atividades que será dado a cada um juntamente com o livro *Felicidade não tem cor*.

Entendemos a importância de trabalharmos com o texto literário em sala, valendo-nos também do que os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental abordam a respeito dele:

(...) o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1998, p. 26).

Através do texto, o aluno constrói os sentidos de que necessita para compreender o mundo. Essa é a capacidade leitora que devemos desenvolver em sala de aula, não devemos formar “letores” nas escolas, mas sim “leitores críticos” da realidade vivida por eles e do mundo do qual fazem parte.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As discussões teóricas deste TCF estão divididas em dois momentos. No primeiro, intitulado “Entre a literatura e o mundo: diferentes leitores e leituras”, faremos uma abordagem sobre a literatura enquanto arte e enquanto direito sob as perspectivas de Jouve (2012) e Candido (2004). Em seguida, discutiremos a respeito do papel da literatura na escola e a formação do leitor; para tanto, Vera Maria Tietzmann Silva (2009), Marisa Lajolo (2001) e Bordini e Aguiar (1988) nos conduzirão nesse percurso. Para finalizar essa primeira discussão, faremos referência a dois métodos de leitura literária que nos deram suporte para o trabalho que foi desenvolvido com os nossos alunos. Esses métodos são o recepcional de Bordini e Aguiar (1988), baseado na teoria da recepção de Jauss (1979), e o letramento literário de Rildo Cosson (2014).

No segundo momento, intitulado “A lei e a literatura voltadas para as questões raciais”, discutiremos a Lei 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino do Brasil e trataremos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além disso, refletiremos a respeito da literatura afro-brasileira no contexto escolar, caracterizando-a sob o enfoque dos estudiosos Maria Nazareth Soares Fonseca (2006) e Eduardo Assis Duarte (2008). Por fim, falaremos sobre a identidade negra e o racismo na escola a partir das reflexões de Kabengele Munanga (2005) e (2012), Nilma Lino Gomes (2005), Zilá Bernd (1988), dentre outros.

### **1.1 ENTRE A LITERATURA E O MUNDO: DIFERENTES LEITORES E LEITURAS**

#### **1.1.1 A literatura enquanto arte e enquanto direito**

Vicent Jouve, na obra *Porque estudar literatura?* faz uma discussão sobre a literatura enquanto arte. Ao questionar sobre a arte, de maneira nada consensual, ele diz que a existência da arte se confunde com sua própria definição (Jouve, 2012, p. 13). Salienta que a

inclusão de um objeto no campo artístico vai depender da definição do que se entende por arte na época em questão.

Diante disso, baseando-se no teórico M. Weitz, Jouve (2012) propõe que não é desejável definir a arte porque seria o mesmo que transformar um conceito aberto em um conceito fechado, pois, uma vez que a arte é passível de mudanças, formular as propriedades para sua existência, significaria limitar a liberdade criadora. Dessa forma, o ideal é pensar numa abordagem histórica da palavra arte, a qual vem significando, por muito tempo “os artefatos que suscitam o belo” (JOUVE, 2012, p. 15), no entanto, pensar que o que entendemos por belo se modifica com o tempo, o que entendemos por arte também vai se modificar, pois:

O belo não um dado absoluto: é o resultado, sempre contingente, de uma relação de conveniência, entre as propriedades de um objeto e o gosto daquele que o avalia. O que define a relação estética, portanto, não é a natureza do objeto apreendido, mas o tipo de olhar que se lança sobre ele (JOUVE, 2012, p. 16).

Assim, tomamos a arte como não só aquilo que visa o belo, mas também como aquilo que nos faz pensar e até emocionar a depender do nosso olhar sobre objeto. E nosso objeto artístico é a literatura. A respeito dela, Jouve (2012) também apresenta reflexões desde a origem da palavra até a apreensão do sentido que hoje temos a seu respeito, ou pelo menos, tentamos ter.

Ao analisar o percurso histórico da palavra literatura, vamos perceber que, assim, como a arte, seu significado vai mudando. Nosso ponto de partida será o século XVIII, pois antes disso, literatura era entendida como “a cultura do letrado, ou seja a *erudição*” (JOUVE, 2012, p. 29). Foi, então, em meados do século XVIII, com a popularização dos textos em prosa, que houve a necessidade de dispor de um termo que englobasse a arte de escrever, tanto a poesia quanto os “gêneros ‘vulgares’ (o romance e os gêneros em prosa provenientes do jornalismo)” (Ibidem, p. 30).

Ainda assim, o termo literatura passa a designar as mais variadas formas de escrita, tanto obras de ficção, quanto históricas e filosóficas. Só a partir do século XIX é que a literatura adquire o sentido mais próximo do que temos hoje, como uso estético da palavra.

Marisa Lajolo, em sua obra *Literatura: leitores e leitura*, explica que desde antes de Cristo já havia divergências entre aqueles que discutiam o que era e para que servia a arte de usar a linguagem em prosa e em verso. As discussões sobre o que é literatura nos remontam à época de Platão e Aristóteles. Num texto que dialoga com o leitor, ela questiona:

O que é literatura? É uma pergunta complicada justamente porque tem várias respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade, de verdade-verdadeira. Cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição (LAJOLO, 2001, p. 25).

Dessa forma, corroborando com a ideia de Jouve (2012), vemos que aquilo que se pode entender como literatura hoje é bem diferente do que se entendia há algumas décadas. Depois de várias reflexões e ressaltando o poder da linguagem da literatura, a autora propõe que:

[...] a literatura pode ser entendida como uma situação especial de uso da linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome e, no limite, a irredutibilidade e a permanência de cada ser (LAJOLO, 2001, p. 25).

Diante disso, portanto, não se pode pensar que é qualquer tipo de linguagem que caracteriza a literatura, mas uma linguagem que sugere os limites da significação ao mesmo tempo que significa, pois “dribla o leitor, sugerindo-lhe que o que diz é e não é, porque a literatura tira sua força, paradoxalmente, do relativo e do provisório” (Ibidem, p. 38).

É por isso que podemos dizer que o texto literário é plurissignificativo, uma vez que a relação com as palavras, permite ao leitor, diversas interpretações; fato que não ocorre com os textos não literários. Nessa perspectiva, percebemos o quanto o leitor é fundamental para o sentido dado à obra, seus conhecimentos linguísticos, culturais e de mundo têm grande importância para a concretização do processo da leitura.

Destacamos, portanto, que a literatura se configura com uma necessidade dos alunos (seres humanos) em formação. Para corroborar com nossa ideia, trazemos o pensamento do estudioso Antonio Candido (2004), que em seu texto *O direito à literatura* faz uma reflexão sobre a relação existente entre direitos humanos e a literatura. O autor entende que os direitos humanos são indispensáveis para qualquer pessoa e faz ainda uma distinção entre bens compressíveis e incompressíveis, aqueles que não podem ser negados a ninguém. Nesse grupo de bens, ele cita alimento, moradia, roupa e propõe também a literatura como bem indispensável ao ser humano.

Segundo Candido (2004), “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (p. 174). Dessa forma, o autor sugere que literatura é um fator indispensável de humanização, ela se

configura como um instrumento poderoso de instrução e educação. Ainda conforme Candido (2004):

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (p. 175).

Diante dessas considerações, o autor ressalta que a literatura não é inofensiva, mas pode causar problemas psíquicos e morais, pois “ela tem o papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 2004, p. 176). Assim, nas mãos do leitor não há normas estabelecidas sobre como o texto vai se efetivar, seu efeito pode ser conflituoso segundo os padrões convencionais, mas ela “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (ibidem, p. 176).

### **1.1.2 O papel da leitura na escola e a formação do leitor**

O ato de ler consagra-se como de grande importância em um mundo que cada vez mais se faz letrado. A leitura envolve diversos processos e fatores linguísticos que, associados ao contato com vários textos, promove a formação de um leitor crítico na atualidade.

Há muito se discute o ato de ler. Em *Leitura literária e outras leituras*, Vera Maria Tietzmann Silva (2009) diz que há ao menos três formas de leitura: mecânica, de mundo e crítica. A respeito da leitura mecânica, diz-se que ela consiste em uma habilidade de decifrar códigos ou sinais, é o que chamamos de decodificação. No entanto, o leitor não consegue alcançar o que se espera dele quando se trata da leitura escolar, pois a leitura mecânica não possibilita a compreensão do texto.

Sobre a leitura de mundo, a autora afirma que se trata daquela sugerida por Paulo Freire; nesse tipo de leitura, a subjetividade é a marca principal. Nela, o leitor se aproxima do texto e tenta decifrar seus códigos dando-lhe algum significado. Por fim, a leitura crítica, a qual une a mecânica com a de mundo; é um nível de leitura mais complexo e completo, no qual o leitor compara suas experiências com o que foi lido, questiona, tira conclusões que só são possíveis de acontecer quando ele se apropria de sua bagagem cultural.

Silva (2009) afirma que esse último tipo de leitura se concretiza por meio de todo um processo no qual o professor é guia do aluno na busca desse aprendizado e a escola torna-se, portanto, um espaço propício para isso, uma vez que é nesse lugar onde há o contato direto entre aluno e professor. Isso não significa que, fora desse ambiente, a criança não possa se tornar leitora, mas suas dificuldades podem ser ainda maiores.

Cosson (2014), ao abordar as perspectivas de leitura de Leffa, ressalta que há diferentes teorias da leitura que podem ser reunidas em três grupos. O primeiro grupo centra a leitura no texto e propõe que “ler é um processo de extração do sentido que está no texto” (p. 39). O segundo grupo, o qual centra a leitura no leitor, aborda que “ler depende mais do leitor do que do texto” (p. 39). E por fim, o terceiro grupo que busca conciliar texto e leitor. Para esse grupo, “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação” (COSSON, 2014, p. 39-40).

Vê-se que a leitura crítica, portanto, pressupõe a interação entre o texto e o leitor. Nessa perspectiva conciliatória, o ato de ler é uma atividade social, uma vez que o significado não trata apenas do que o texto ou o leitor dizem isoladamente, mas sim, se configura como um resultado de convenções sociais e de relações para com o outro que se encontra dentro e fora do texto.

Bordini e Aguiar (1988) há quase 30 anos, no livro *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, já abordavam a leitura como elemento de função social, pois partindo-se do princípio de que ao decifrar o texto “o leitor estabelece elos com as manifestações sócio-culturais que lhe são distantes no tempo e no espaço” (p. 09), as autoras entendem que a leitura amplia o conhecimento do leitor e o torna conhecedor do seu presente e de seu papel enquanto sujeito histórico, para que, através do diálogo com o texto, esse sujeito descubra sentidos e tome posições.

Essas descobertas são feitas através da linguagem, pois, por esse caminho, os seres humanos podem se comunicar e trocar experiências. Cosson (2014) salienta que o mundo é constituído de linguagem e que o constituímos basicamente de palavras. Assim, não só por meio do contato com outras pessoas, mas também através da linguagem escrita associada à leitura, o indivíduo se socializa quando se defronta com produções significantes.

Quando o contato com a escrita trata do texto literário, é importante salientar que ele traz uma perspectiva diferente dos textos informativos, pois enquanto estes “atêm-se aos fatos particulares”, aquele “logra atingir uma significação mais ampla” (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 13). Para Cosson (2014), “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da



escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (p. 16). Justifica-se, portanto, o quão essencial é o trabalho com a leitura literária na escola, uma vez que através dela fazemos um paralelo com uma realidade diferente da nossa, mas que pode nos fazer refletir sobre a mesma.

Assim, o texto literário não se configura como real, porém extrai da realidade a visão da existência humana. O autor da obra literária dá um sentido humano ao mundo concreto, a obra resulta de uma interação receptiva e criadora do artista, enquanto que para o leitor ela é uma experiência a ser realizada, configura-se muito mais que um conhecimento a ser reelaborado; é apropriar-se do outro sem perder a essência do eu, a identidade.

Esse sentido humano trazido na obra também é percebido pelo leitor quando da leitura do texto:

A atividade do leitor de literatura se exprime pela construção, a partir da linguagem, de todo universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 15).

Desse modo, ao sugerir a leitura da narrativa *Felicidade não tem cor* para os alunos do 7º ano, cuja faixa etária está entre 12 e 14 anos, queremos propor para esses alunos uma maneira artística de se falar sobre um tema tão presente em nosso cotidiano: o preconceito racial, que parece ser percebido de maneira natural aos olhos daqueles que observam situações discriminatórias e, muitas vezes, até concordam com elas ou são omissos à situação. Através do texto, entendemos que esse aluno leitor dará outro sentido às situações reais percebidas por meio do mundo da ficção.

E assim, percebe-se que o leitor é peça chave no processo de significação dado ao texto, pois é a partir de suas experiências, de seu conhecimento de mundo e cultura que ele vai se apropriando do que está escrito e vai preenchendo as lacunas do texto; esses espaços podem ser preenchidos ou não, isso depende de cada leitor, do momento da leitura e das vivências pessoais de cada um:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e ficção (COSSON, 2014, p. 17).

Portanto, a relação com a literatura nos permite esse contato com o outro, com suas experiências, o que de alguma maneira também nos afeta, nos sensibiliza. Marisa Lajolo (2001) corrobora com essa ideia ao salientar que os mundos criados pela literatura não se

acabam quando o leitor acaba a leitura. Pelo contrário, eles são incorporados à vivência do leitor, marcando a história de cada um, pois “tudo o que lemos nos marca” (LAJOLO, 2001, p. 45).

Diante disso, a leitura literária se torna uma importante ferramenta, uma prática social que deve, a princípio, ser responsabilidade da escola, uma vez que nesse espaço o aluno tem um maior contato com o mundo da leitura.

Um dos entraves encontrados na escola atual, na Educação Básica, é o de perceber qual é o espaço ocupado pela literatura. Há professores e estudiosos das letras que pensam que ela só se mantém presente na sala de aula porque existe uma inércia curricular e uma tradição muito forte ainda, “uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI” (COSSON, 2014, p. 20), pois algumas características da sociedade contemporânea como a multiplicidade de textos, a onipresença de imagens e a variedade das manifestações culturais justificariam a recusa da literatura na escola de hoje.

No entanto, o que se vê, de fato, é o que Cosson (2014) identifica como “o ponto fundamental a ser discutido sobre a presença da literatura na escola é a discrepância entre o que se entende por literatura nos dois níveis de ensino” (p. 21). Enquanto no Ensino Fundamental ela tem um sentido amplo, que engloba qualquer texto que tenha uma semelhança com a ficção ou poesia, ou que ainda tenham uma temática e uma linguagem compatíveis com os interesses da escola, do professor e do aluno; no Ensino Médio ela está restrita à história da literatura brasileira. Assim, os textos servem principalmente para comprovar o que foi estudado sobre as características literárias de cada período.

Voltando ao Ensino Fundamental, etapa na qual propomos intervir, vê-se que as atividades a partir da leitura de textos literários são feitas, geralmente, objetivando apenas que o aluno leia. As interpretações dos textos são as trazidas no livro didático, muitas vezes ao aluno não é dada a liberdade de interpretar o que leu e estabelecer relações entre o texto e a sua própria realidade. Às vezes, também, outras leituras servem para fazer resumos ou responder atividades de leitura voltadas para a identificação de elementos que servem basicamente para aferir se o aluno leu o texto. Entendemos que isso pode ser feito, mas é preciso ampliar a discussão da leitura feita pelos alunos.

Diante disso, percebe-se que é um desafio trabalhar a leitura literária sem abandonar o prazer e fazer com que ela também não perca sua função no âmbito escolar: a formação do aluno. Por isso, Cosson (2014) traz a proposta do letramento literário como prática social que é responsabilidade da escola:

No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. Por fim, não se trata de cercear a leitura direta das obras criando uma barreira entre elas e o leitor. Ao contrário, o pressuposto básico é de que o aluno leia a obra individualmente, sem o que nada poderá ser feito (COSSON, 2014, p. 27).

Bordini e Aguiar (1988) salientam que a escola se torna um local importante nesse processo de formação do leitor literário. Ela precisa vincular a cultura do leitor ao texto que será lido, pois se esses dois elementos não estão ligados, pouco ou nenhum sentido será atribuído pelo leitor à obra lida, uma vez que informações extras devem ser ativadas no momento da leitura para que se dê significado a esse processo.

Reforça-se, portanto, que a escola tem um papel fundamental no incentivo ao hábito de leitura e em se tratando da literária, Bordini e Aguiar (1988) afirmam que para isso acontecer faz-se necessário que sejam oferecidos livros que dialoguem com a realidade do leitor e que os mesmos apresentem questões significativas para ele, pois isso gera predisposição para a leitura, o que desencadeia, conseqüentemente, o ato de ler.

Nessa perspectiva, acreditamos que a narrativa *Felicidade não tem cor* cumpre esse quesito de diálogo com a realidade do leitor, pois além da temática ser atual, o espaço mostrado no texto é familiar ao aluno, uma vez que se trata, no geral, de uma escola onde o personagem Rafael vive suas experiências de insatisfação pessoal com sua cor e vive momentos conturbados no seu cotidiano.

Outro ator fundamental nesse processo de formação de leitor é o professor. Bordini e Aguiar (1988) ressaltam que tal profissional deve ter um conhecimento amplo sobre o acervo de livros do qual a escola dispõe e quais livros podem ser trabalhados em sua sala de aula. Além disso, ele deve ter conhecimentos metodológicos para fazer o trabalho com a leitura literária, pois “a experiência de leitura e o senso crítico do professor não podem ser substituídos pelo aparato metodológico, por mais aperfeiçoado e atualizado que este seja” (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 28).

É interessante pontuar que na narrativa em questão é justamente uma proposta de produção de texto que desencadeia todos os acontecimentos. A professora Evangelina pede que os alunos façam uma redação cujo tema era “O que eu quero ser quando crescer”. Certamente, a expectativa da professora era despertar nos alunos algo relacionado ao sonho profissional de cada um, mas nosso protagonista conduz seu texto pelo lado pessoal, de sua identidade e escreve: “Eu queria ser branco” (BRAZ, 2002, p. 09).

Para trabalhar com a leitura, portanto, vimos que dispor de livros e profissionais preparados para esse trabalho é essencial. Quando esses elementos inexistem, muitas vezes o texto literário é utilizado como pretexto para analisar questões de ordem gramatical ou fazer exercícios fechados que não levam em consideração as experiências que os alunos já trazem consigo, o que torna o texto literário algo fora da realidade do aluno. Daí ressaltamos a importância de haver sempre programas de incentivo à leitura como também à formação de professores ligados à questão do trabalho com a literatura em sala de aula, pois “O professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos” (COSSON, 2014, p. 32).

É com o objetivo de propor uma leitura mais crítica, que ultrapasse os limites de categorização dos elementos da narrativa, que vemos a necessidade de sugerir um trabalho com o letramento literário na sala de aula. Essa expressão criada por Cosson (2014) sugere ler o texto de forma efetiva, a fim de que esse texto faça sentido para o aluno e para a sociedade da qual ele faz parte. Significa propor “uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e nos dizer a nós mesmos” (Ibidem, p. 46).

### 1.1.3 Métodos de leitura literária

Conforme dissemos, este trabalho almeja elaborar uma proposta de leitura literária para o 7º ano do Ensino Fundamental. Tal proposta será feita para que o leitor interaja com o texto, explorando sua significação. Sob essa perspectiva que toma a leitura como interação entre texto e leitor, vale fazer uma referência ao método recepcional da leitura proposto por Bordini e Aguiar (1988). Esse método nasceu sob as influências das considerações de Jauss a respeito da estética da recepção, teoria que surge na Alemanha, na década de 1960.

Essa teoria literária traz o leitor como figura fundamental no processo da experiência estética. Segundo Jauss (1979), em *Estética da recepção: colocações gerais*, por muito tempo, o leitor foi desconsiderado nessa experiência, dava-se mais valor à obra e a seus autores. Para ele, era preciso renovar os estudos literários e superar impasses da história positivista, embasada na interpretação do texto que servia a si mesma ou ainda nos impasses da literatura comparada que via a comparação como um fim da obra em si.

Em seu texto *A história da literatura como provocação à teoria literária*, ao falar sobre o texto literário, Jauss pontua:

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual (JAUSS, 1994, p. 25).

Dessa forma, fica claro que cada leitor vai se apropriar da obra de maneira diferente. Diante disso, ele propõe “uma teoria da história que desse conta do processo dinâmico de produção e recepção e da relação dinâmica entre autor, obra e público” (JAUSS, 1979, p. 71), pois, para ele, a história da literatura convencional é apenas um resíduo de um processo de recepção do leitor da obra, da produção do autor e das reflexões desses elementos por um crítico:

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. A soma — crescente a perder de vista — de “fatos” literários conforme os registram as histórias da literatura convencionais é um mero resíduo desse processo, nada mais que passado coletado e classificado, por isso mesmo não constituindo história alguma, mas pseudo-história (JAUSS, 1994, p. 25).

Na estética da recepção, o crítico alemão fala sobre a existência de um horizonte de expectativa do leitor, do crítico e do escritor. Essa expressão compreende a visão de mundo de cada um, os conhecimentos, os valores culturais, enfim, toda a bagagem que vamos adquirindo com o passar do tempo, de nossas experiências e de nossas leituras.

Assim, apropriando-se dessa teoria, Bordini e Aguiar propõem o método recepcional de leitura. Nesse método, o horizonte de expectativas do leitor e do autor devem se cruzar para que haja a interação, pois cada um deles possui seus horizontes históricos que são marcados por convenções, sejam elas sociais, intelectuais, ideológicas, linguísticas ou literárias. Assim, são essas delimitações que farão com que aconteça a fusão dos horizontes de expectativas do autor e do leitor da obra, já que “as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferida” (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 83).

A partir dessa fusão, os horizontes de expectativas de ambos podem identificar-se ou estranhar-se. Quando há identificação, o horizonte do leitor permanece inalterado, numa zona de conforto; porém, Bordini e Aguiar (1988) postulam que uma obra literária se torna valorizada quando esta consegue alargar o horizonte do leitor, pois “desafiam a compreensão,

por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor” (Ibidem, p. 84). A esse tipo de obra as autoras chamam emancipatórias por quebrarem o horizonte do leitor, dando-lhe a possibilidade de uma nova experiência que se faz pela tomada de consciência do desafio diante do novo, o que permite à obra atuar sobre suas convenções, modificando-as durante a leitura.

Para promover o método recepcional da leitura, há alguns passos propostos pelas autoras. O primeiro passo é a *determinação do horizonte de expectativas*, nele, os professores identificam os valores, as crenças e as aspirações valorizadas pelos alunos. Além disso, podem ser observados “preconceitos de ordem moral e social” (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 88). Há diversas maneiras de constatar as características desse horizonte, uma bem simples e usual é a observação do comportamento dos alunos diante de determinadas atividades do cotidiano escolar, como debate, participação durante uma leitura e até a relação com os colegas.

Em seguida, tem-se o *atendimento do horizonte de expectativas*, o que se faz ao propor leituras literárias que satisfaçam as necessidades dos alunos. É preciso observar o tipo de texto que será sugerido, bem como promover estratégias de ensino que atendam às finalidades do trabalho com esse texto.

Após essa etapa, há a *ruptura do horizonte de expectativas*, momento em que o professor introduz textos que abalem as certezas dos alunos. Nele, há a manutenção de um aspecto da etapa anterior, seja da temática ou linguagem, por exemplo, mas que deve trazer elementos novos, elementos que coloquem as certezas do leitor em dúvida e que os impulsionem na descoberta do novo.

Depois disso, acontece o *questionamento do horizonte de expectativas*, que é o confronto das duas etapas anteriores. Nessa etapa, os alunos analisam o que foi discutido, decidem quais textos exigiram mais reflexão e discutem sobre seus próprios comportamentos diante dos textos lidos. É uma etapa de autoavaliação na qual os alunos observarão suas dificuldades ou facilidades em relação à compreensão do texto.

Por fim, há a *ampliação do horizonte de expectativas*, fase em que os alunos se apropriam das aquisições, transformações proporcionadas pela experiência com a literatura. Ao final dessas etapas, pode-se perceber que os leitores partem na busca de novos textos que atendam suas novas expectativas e um novo ciclo de leitura começa.

O método recepcional da leitura proporciona uma participação do aluno, assim como o método do letramento literário proposto por Rildo Cosson (2014). O letramento literário se configura como uma prática de letramento, termo que possui várias acepções que foram se

modificando com o passar do tempo. O que cabe a nós é delimitá-lo em nosso estudo como discutem Paulino e Cosson (2009), apoiados em Lonsdale e McCurry (2004):

[...] letramento, letramentos e multiletramentos referem-se hoje a competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos, entendendo que é próprio desse processo social capacitar “os aprendizes a fazer sentido de e ativamente se engajar com o seu mundo, aumentando, portanto, sua capacidade de influenciá-lo” (Lonsdale e McCurry, 2004, p. 9). É nessa base comum de fazer sentido do mundo e de leitura crítica da sociedade que o letramento literário se inscreve e é dessa forma que nos interessa focalizá-lo nesse estudo (PAULINO e COSSON, 2009, p. 66).

Dessa forma, buscamos, com esse método, uma possibilidade de leitura do texto literário que impulse o leitor à criticidade e à busca de sentido do mundo do qual ele faz parte. Ressaltamos que essa busca é constante e não se esgota, uma vez que o ser humano sempre está atualizando seus conceitos, opiniões, pontos de vista.

Paulino e Cosson (2009) afirmam ainda que “o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (p. 67). Assim, destacamos a necessidade de a leitura literária ser uma prática constante na vida das pessoas, no nosso caso, em especial, dos alunos que estão em formação ainda inicial, pois a literatura é “importante para o desenvolvimento cultural do ser humano” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 76).

Feitas essas observações, falemos, então, de como se configura o letramento literário. Esse método é composto pelo que Cosson (2014) chama de sequência didática. Nele, são propostas duas sequências: a básica e a expandida.

A sequência básica está mais voltada para o Ensino Fundamental ao passo que a sequência expandida está voltada para o Ensino Médio, porém nada impede que ambas sejam aplicadas nos diferentes níveis de ensino. Assim como o método recepcional, o letramento literário possui etapas.

Na sequência básica, o primeiro passo é a *motivação*, momento em que o professor prepara o aluno para ler a obra, faz reflexões e apresenta textos que iniciem um contato com o que será lido para que o aluno se aproprie do universo do livro. Após esse passo há a *introdução*. Nessa fase, o professor apresenta alguns dados importantes do autor e da obra, bem como justifica a escolha da mesma. É interessante também que ele mostre a edição que será trabalhada, promova a leitura das orelhas do livro e do prefácio, se houver.

Depois da introdução faz-se a *leitura* propriamente dita do texto. Dependendo do tipo de texto literário, de sua extensão, esse momento pode ser dividido em “intervalos”, espaços

de leitura nos quais serão discutidos outros textos que dialoguem com a obra principal. E por fim, realiza-se a *interpretação*, essa é a fase de construção do sentido do texto de forma concreta, uma vez que, durante a leitura e os intervalos, os alunos já devem ir se apropriando desse sentido.

Cosson (2014) propõe que a interpretação seja feita em dois momentos, um interior e outro exterior. O interior visa à apreensão global da obra, seria o encontro do leitor com a obra. Traduz-se num momento individual em que o texto fala ao leitor a partir de suas experiências, de sua história de vida. Já o momento exterior é “a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Ibidem, p. 65). É nesse momento exterior que o aluno leitor irá registrar sua interpretação. Para isso, vale ressaltar que o professor é livre para solicitar um registro coerente com a etapa escolar em que o estudante se encontra. Podem ser feitas várias atividades, desde um desenho até uma feira literária, o que importa é deixar esse registro concretizado.

A sequência expandida segue os passos da básica, mas a ela são incorporados novos elementos: 1ª interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Não nos ateremos a explicar essa sequência, pois ela não é nosso foco de estudo.

## **1.2 A LEI E A LITERATURA VOLTADAS PARA AS QUESTÕES RACIAIS**

### **1.2.1 A Lei 10.639/2003 e a literatura afro-brasileira**

A publicação da Lei 10.639/03 foi muito importante para se pensar, de maneira mais eficaz, nas questões identitárias que envolvem o Brasil. Essa lei tornou obrigatório o estudo da cultura e da história africana e afro-brasileira nas instituições públicas e privadas do país. Mais tarde, em 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.635/08, a qual inclui o ensino da cultura e história indígena no contexto educacional também. Um país cujo povo é constituído pela mistura de povos que por aqui passaram não podia deixar de conferir a esse passado histórico a relevância necessária.

Diante disso, várias discussões têm sido feitas em torno das questões raciais no Brasil, e, embora entendamos que a história do povo indígena também seja importante para



nosso país, neste trabalho, queremos enfatizar a questão do negro, especificamente, o qual foi e ainda é vítima de preconceito e discriminação.

Documentos oficiais, por sua vez, fomentam a importância dessa discussão. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica dispõem do parecer nº CNE/CP 003/2004 para abordar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse parecer, é apresentado um relatório que justifica as políticas afirmativas, as quais tratam de políticas de reparações, de reconhecimento e de valorização da história, cultura e identidade do afrodescendente.

Segundo esse parecer, cabe ao estado e à sociedade tomarem medidas para ressarcir os afrodescendentes dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos pelos africanos negros que aqui viveram sob a escravidão, bem como sob uma política de branqueamento da população e ainda sob a manutenção de um regime desigual, o qual mantinha os privilégios de grupos no processo de pós-abolição, grupos que dominavam a política do país, deixando o negro sem perspectiva de ascensão social. Assim:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural do afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2013, p. 498-499).

As políticas de reconhecimento tornam indispensáveis a justiça e os iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos dos negros. Além disso, visam à valorização daquilo que distingue o negro dos outros grupos que formam a sociedade brasileira. Para que isso aconteça, faz-se necessário mudar os discursos, gestos e posturas voltadas para o tratamento da pessoa negra. Posturas racistas e discriminatórias devem ser corrigidas, oferecendo condições para que o estudante negro não seja rejeitado por causa da cor de sua pele.

Na obra de Júlio Emílio Braz, a personagem Fael salientava: “Ara, mãe, porque ninguém gosta da gente quando a gente é tão preto assim. Todo mundo fica dizendo coisas e mexendo com a gente” (BRAZ, 2002, p. 21). Assim, é importante reconhecer a história e cultura afro-brasileiras e africanas, desconstruindo o mito da democracia racial, o qual afirma que negros e não negros têm as mesmas chances de mudar sua posição social. No âmbito educacional, esse reconhecimento se reflete na “adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial

presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2013, p. 499).

Diante disso, vê-se que a escola tem um papel fundamental na desconstrução de tantas desigualdades que assolam os afrodescendentes; é preciso garantir a eles condições igualitárias de conhecimentos científicos, sem negar sua cultura e identidade. Assim, eles poderão, através de políticas afirmativas, diminuir essa disparidade social que ainda os afeta, fazendo com que sua autoestima seja fortalecida.

É nessa perspectiva que propomos usar a literatura afro-brasileira como um elemento para abordar tais questões, dando um destaque especial ao trabalho com a leitura literária no Ensino Fundamental para que o aluno construa uma consciência crítica a respeito das questões raciais, pois em consonância com Gomes:

Partindo dessa consciência crítica dos estereótipos raciais, o professor deve levar em conta que a formação de leitores não é uma ação isolada, nem exclusiva da escola, pois esse processo tem interferências externas, como concepções de grupos sociais dominantes, no ato da construção dos sentidos da leitura. Portanto, a formação do leitor está relacionada diretamente às ideologias vigentes no contexto da leitura (2012, p. 169).

Desse modo, percebemos que tais questões devem ser abordadas pelo professor e, para isso, ele precisa estar atualizado para promover a formação de leitores críticos. O que encontramos hoje nas aulas de Língua Portuguesa é um ensino de literatura que, muitas vezes, serve para fazer apenas exercícios mecânicos, sem importar com a função social do texto, contrariando uma ideia mais ampla da leitura literária, pois “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p. 27).

Como pretendemos abordar as questões raciais a partir da literatura afro-brasileira, é necessário pontuar o que por ela entendemos. Diversos teóricos discutem essa expressão, a qual já foi intitulada “literatura negra”. No texto *Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?*, Maria Nazareh Soares Fonseca (2006) alerta que tais expressões não são suficientes para responder a todos os questionamentos daqueles que estão envolvidos com a literatura, a crítica e a educação. Segundo a autora, o termo *literatura negra* está ligado a movimentos que surgiram nos Estados Unidos e no Caribe. Os mesmos “incentivaram um tipo de literatura que assumia as questões relativas à identidade e às culturas dos povos africanos e afro-descendentes” (Ibidem, p.11). Assim, diante dessa

valorização da cultura citada, a literatura expressa um novo modo de conceber o mundo, uma vez que a maioria dos textos que falavam sobre os africanos e afro-descendentes não abordam essa temática de maneira positiva.

Mesmo assim, para muitos teóricos e escritores brasileiros, tanto o termo “negro” quanto o “afro-brasileiro” são excludentes, pois são usados para caracterizar a arte, a literatura e a cultura de modo particular, quando esses mesmos elementos deveriam ser considerados de um modo geral na cultura brasileira. No entanto, há outra vertente de estudiosos que entende que tal particularização é necessária, uma vez que se isso não ocorresse, a literatura afro-brasileira poderia ser nivelada e sua importância minimizada, o que ocorreu durante muito tempo e ainda ocorre, pois sabemos que o espaço dessa literatura na escola e na academia ainda é menor do que aquele ocupado pela literatura eleita pela crítica.

Fonseca (2006) se apropria da fala de Zilá Bernd, que propõe a literatura negra como uma tentativa de preencher vazios deixados pela perda gradativa da identidade negra, a qual por muito tempo foi considerada fora da lei, tempo em que o ideal da grande maioria dos negros brasileiros era tentar assimilar a cultura europeia dominante. Assim, Zilá Bernd afirma que a poesia negra situa-se no momento em que o eu lírico se impõe num discurso como sendo negro e não mais assimilando o que ele não era. Assim, “Bernd parece defender uma literatura que se assuma como negra, sem necessariamente ser escrita por negros. Basta que o enunciador manifeste uma identidade negra ou afro-brasileira” (FONSECA, 2006, p. 29).

Para complementar essa reflexão, Eduardo Assis Duarte (2008) propõe uma discussão sobre os elementos que fazem essa literatura ser o que é e o que a diferencia das demais literaturas. Para isso, ele expõe a observação de critérios, a saber: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor.

Quando se fala do elemento *temática*, Duarte (2008) aponta que ela pode ser elaborada de diferentes maneiras, desde o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira até a exaltação de heróis como Zumbi dos Palmares; além de denunciar a escravidão e suas consequências, bem como promover uma discussão contemporânea dos dramas vividos pelos negros por conta da miséria e exclusão sociais, da discriminação e preconceitos. Nesse contexto, *Felicidade não tem cor* se encaixa, pois mostra o drama de Fael que não queria ser negro. O autor ressalta ainda que a temática negra, sozinha, não é decisiva para que o texto seja considerado afro-brasileiro, ela deve interagir com a *autoria* e *ponto de vista*.

Sobre a *autoria*, Duarte (2008) pondera que esse ponto é controverso, pois não se deve levar em consideração apenas os fatores biográficos e fenotípicos, uma vez que há

autores afrodescendentes que não reclamam para si sua condição nem incluem a temática negra no seu projeto pedagógico; enquanto há autores brancos que discutem a temática negra em seus textos, mas que não adotam um ponto de vista afrodescendente, o que o autor afirma ser um reducionismo temático ao qual chama de negrismo. Assim, propõe que “a autoria há que estar conjugada intimamente ao ponto de vista. Literatura é discursividade e a cor da pele será importante enquanto *tradução textual* de uma história própria ou coletiva” (DUARTE, 2008, p. 15). No caso do nosso romance infanto-juvenil, o autor Júlio Emílio Braz se assume negro e traz essa identidade na narrativa.

Feitas tais observações, versemos sobre o *ponto de vista*, elemento de suma importância, pois é nele que o discurso se materializa; através do ponto de vista é que o texto aborda a temática sob a ótica do negro ou daquele que o dominou. Sendo assim, Duarte (2008) situa esse elemento como sendo fundamental para considerar um texto como afro-brasileiro, uma vez que o mundo do autor e o mundo de valores que o mesmo aponta traduzem sua identificação com a história e cultura apresentadas no texto; dando destaque também aos problemas e condições da existência do segmento negro na sociedade. Então, uma visão de mundo própria, diferente da do branco; a quebra de assimilação do modelo e cultura europeias bem como a superação do discurso do colonizador são conquistas discursivas importantes para a identificação da literatura afro-brasileira.

Em *Felicidade não tem cor*, encontramos esse ponto de vista que valoriza o negro, não por parte do protagonista, a princípio, mas por parte da narradora, a qual se caracteriza como *narrador-testemunha* de acordo com a tipologia de Norman Friedman abordada por Leite (1985). Maria Mariô é uma boneca que vê o que Fael vivencia e escuta tudo o que ele fala, mas é a partir de seu ponto de vista que a história é narrada:

- Ser branco é bom – garantia. – Quando eu for branco, ninguém vai mais implicar comigo. Eu quero ver o Romãozinho me chamar de “Carvão” quando eu for branco. Para ele, o Cid Bandalheira ia ajudá-lo.  
 - Ele sabe o endereço do Michael Jackson e, quando a gente pedir, ele vai dar. Aí nós vamos lá, perguntamos ao Michael Jackson como foi que ele fez e nós dois ficamos branquinhos, branquinhos. Legal, não é, Maria?  
 Não gostei, não.  
 Ser branco é bom?  
 Porque ser branco é bom?  
 E, se ser branco é bom, porque ser negro também não pode ser bom?  
 Faz diferença?  
 Que diferença?  
 Ser gente não é melhor?  
 Sei não. Eu não tinha nada com se branca, mas eu era pretinha e gostava. Ainda gosto. O difícil mesmo era pôr isso na cabecinha do Fael (BRAZ, 2002, p. 22-23).

Vemos que o ponto de vista da narradora valoriza o ser negro e sendo uma narradora-testemunha, ela faz parte da história e a narra em 1ª pessoa. É, portanto, uma personagem secundária que testemunha os fatos. Segundo Leite (1985), “Como personagem secundária ele narra da periferia dos acontecimentos, não consegue saber o que se passa na cabeça dos outros, apenas pode inferir, lançar hipótese” (p. 37-38).

A respeito do narrador ainda, trazemos algumas considerações de Walter Benjamin (1994). Ele postula que a arte de narrar está em extinção porque as ações da experiência humana estão em baixa. E como, segundo ele, a fonte para os narradores é a experiência, está cada vez mais difícil encontrar pessoas que saibam narrar devidamente.

Vemos, no entanto, que isso não acontece com Maria Mariô. Percebemos que sua maneira de conduzir os acontecimentos chamou muito a atenção dos alunos envolvidos nesta pesquisa. Discutiremos melhor essa questão no momento da análise dos dados.

Outro aspecto abordado por Assis Duarte (2008) é a *linguagem* trazida no texto. Sabe-se que a linguagem é uma das características essenciais de qualquer texto literário, assim, o autor propõe que a mesma seja despojada de qualquer termo pejorativo referente ao negro e que promova a inserção de um vocabulário vindo da África com as transformações culturais brasileiras; que a linguagem enquanto discurso ressalte “ritmos, entonações, opções vocabulares e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua” (DUARTE, 2008, p. 18).

Por fim, o último elemento a ser abordado é o *público leitor*, ou seja, a literatura afro-brasileira tem como um importante objetivo a formação de um público específico, o qual se assume afrodescendente e deseja sua formação identitária. No entanto, vale ressaltar que o escritor não escreve, apenas, visando atingir um determinado segmento da população, mas o faz por reconhecer-se como porta-voz de um povo, de uma coletividade. E segundo Duarte (2008, p.20) “Isto explica a reversão de valores e o combate aos estereótipos, que enfatizam o papel social da literatura na construção da auto-estima dos afro-descendentes”.

Diante da enumeração desses fatores: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público, Duarte (2008) enfatiza a necessidade de não considerar apenas um ou dois elementos isoladamente, mas sim, a interação deles todos é o que vislumbra a existência de uma literatura afro-brasileira em sua essência.

O autor ressalta ainda que uma escrita a qual aponta o etnocentrismo que exclui os afrodescendentes “do mundo das letras e da própria civilização” (DUARTE, 2008, p. 22) tem um caráter muitas vezes marginal, pois é “fundado na *diferença* que questiona e abala a

trajetória progressiva e linear da historiografia literária canônica” (Ibidem, p. 22) e talvez por isso ainda não tenha ganhado muito espaço na sala de aula da Educação Básica.

Nessas condições, propomos trabalhar com uma narrativa afro-brasileira cuja temática se centra em um garoto que quer ficar branco e, para isso, vive uma aventura ao ir em busca do homem que pode lhe dar o endereço de Michael Jackson, pois o mesmo era negro e se tornou branco. Percebemos, diante dos elementos que pontuamos acima, que nosso texto se propõe a questionar valores e estereótipos impostos ao negro como elemento de inferiorização. Pensamos, assim, que essa narrativa nos dará o suporte necessário para discutirmos questões como o branqueamento, o racismo e a identidade que envolve o negro.

### 1.2.2 A identidade negra e o racismo na escola

O século XV é marco do início da escravidão dos africanos por povos europeus. Eles chegaram à costa africana e perceberam que, embora a organização política dos africanos tivesse um nível de aperfeiçoamento alto, o desenvolvimento técnico deles era muito inferior aos da Europa. Na obra *Negritude: Usos e sentidos*, Munanga (2012) diz que isso pode ser explicado por outros fatores ou condições socioeconômicas em que os africanos se encontravam e não pelo fator biológico, como muitos cientistas tentaram provar para justificar a escravidão.

Outro fator que merece ser destacado é o fato de os europeus se sentirem superiores aos africanos. Isso pode ter sido causado pelas “diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre as duas sociedades que se confrontavam pela primeira vez” (MUNANGA, 2012, p. 24).

Além disso, com a descoberta da América e consequentemente a necessidade de mão de obra barata, os europeus viram nos africanos a fonte de sua ampliação de riqueza, uma vez que o maior intuito com a colonização do Brasil era explorar as riquezas que o país possuía para levá-las à corte de Portugal. Então, tinha-se o cenário ideal para que o europeu se impusesse diante do negro desfigurando sua personalidade moral e aptidões intelectuais.

Assim, por muitos séculos, os negros (homens e mulheres) foram escravizados nesse país. Eles eram trazidos da África em navios em péssimas condições, ficavam nos porões das embarcações e aqueles que conseguiam chegar vivos à nova terra, eram vendidos para trabalhar como escravos nos engenhos de cana-de-açúcar, nas plantações de café, nas casas grandes, enfim, nos mais diversos serviços pesados possíveis.

Diante desse contexto de inferiorização é que, historicamente, o negro é visto no Brasil: “negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica” (MUNANGA, 2012, p. 24). Sua identidade de outrora vai sendo desconstruída e uma ideia de superioridade branca vai se afirmando através de tratados, ensaios, teses, os quais buscam também “sustentar o insustentável: o racismo como uma prática necessária e justificável” (SANT’ANA, 2005, p. 42).

Sempre visto como ser inferior, o negro acaba incorporando uma série de estereótipos cultivados por séculos: preguiçoso, feio, maléfico, incompetente. Os adjetivos usados para se referir a ele e as consequências desse fato são vistas até hoje na sociedade brasileira. Nossa narrativa traz isso ao mostrar os apelidos pejorativos pelos quais Fael era chamado e de nada adiantava retrucar:

Quanto mais ele reclamava e ficava aborrecido, mais eles repetiam:

“Zoião!”

“Negão!”

“Pelé!”

“Picolé de asfalto!” (Porque ele era bem pretinho mesmo.)

“Macaco!” (Esse doía de verdade, e somente o Romãozinho gostava de usá-lo, porque era um menino danado de malvado) (BRAZ, 2002, p. 12).

Pelo fato de associar o negro ao que é negativo ter perdurado por tanto tempo, fazendo com que sua autoestima desaparecesse, o negro começa a assimilar os valores culturais e os traços da identidade racial do branco; a esse processo Bento (2012) chamará *branquitude*.

Tal fenômeno vem associado ao *branqueamento*, processo considerado um problema do negro que se encontra descontente com sua condição. Diante disso, ele vai miscigenar-se com o branco, o que por sua vez diminuirá suas características raciais, fazendo com que ele se identifique com o branco. No entanto, Bento (2012) contrapõe esse fato ao afirmar que o *branqueamento* foi um “processo inventado pela elite branca brasileira” (p. 25), pois tinha seu grupo como referência de toda uma espécie, o que fortalecia a autoestima e o autoconceito do branco, o que acabou legitimando sua supremacia econômica e social.

A autora destaca também que pouco se discute sobre a deformação que a escravidão provocou na personalidade do branco. Por outro lado, tem-se a construção de um imaginário negativo sobre o negro, fato que destrói sua identidade racial e sua autoestima e ainda o culpa pela discriminação que sofre e justifica as desigualdades raciais, pois o branco aparece como um “modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos” (BENTO, 2012, p. 25).

O pai de Fael sustentava a ideia da superioridade do branco, pois ao saber que o filho tinha brigado na escola por ter sido chamado de negro burro, ele nem quis ouvir a explicação do garoto:

- Em preto todo mundo presta mais atenção- reclamou seu Gilberto. – Quando você faz uma coisa boa ou correta, não fez mais do que sua obrigação. Quando erra, mesmo que erre pouco, todo mundo diz que nós somos assim mesmo, que não merecemos confiança e que não temos educação (BRAZ, 2002, p. 32).

Bento (2012) aborda ainda que importantes estudiosos como Florestan Fernandes e Octavio Ianni, que faziam parte da escola paulista de sociologia, mesmo tentando desmitificar a ideologia da democracia racial brasileira, corroboraram com a ideia de que o *branqueamento* é um problema do negro. Segundo a autora, Florestan Fernandes “não concorda com essa ideia da inferiorização negra, no entanto, ao afirmar que o negro escravizado acabou deformado, acaba por atribuir inferioridade ao negro” (BENTO, 2012, p.49).

Para Octavio Ianni “branquear é uma aspiração universal.” (IANNI, 1972 *apud* BENTO, 2012, p. 51). Esse processo se caracteriza como uma manipulação para que o negro se integre e ascenda na sociedade. Dessa forma, branqueamento e ascensão social são tidos como sinônimos quando se referem ao negro.

Em oposição a esse pensamento, Bento (2012) traz a voz de Neuza Souza, ao chamar a atenção para o impacto que esse processo traz para o povo negro e propor que ele não seja considerado uma manipulação, mas sim uma “construção de uma identidade branca que o negro em processo de ascensão foi coagido a desejar.” (p. 54). É em dissonância com todo esse modo de o negro “querer” ser branco ou ser coagido a sê-lo que vai nascer um movimento contrário a essa ideia: a negritude.

Munanga (2012) aponta três principais objetivos do movimento da negritude: buscar a identidade negra africana, protestar contra a ordem colonial e lançar o apelo de uma revisão das relações entre os povos para que se chegasse a uma civilização do universal. Ressalta ainda que a busca pela identidade é o que mais impressiona devido à sua amplitude, essa busca é a “afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros” (MUNANGA, 2012, p. 52).

O mesmo autor aborda alguns conceitos de negritude pensados por outros autores. Ele diz que Césaire, a princípio, o define como reconhecimento pelo fato de ser negro e também a aceitação de sua cultura, história e destino. Num outro momento, o mesmo autor se utiliza de três palavras para definir a negritude: identidade, fidelidade e solidariedade. A



primeira significa o orgulho de ser negro, ou seja, o negro assume sua condição de maneira plena; a segunda remonta a uma ligação com as heranças que a terra-mãe africana oferece a esse indivíduo; já a última seria um sentimento que liga todas as pessoas a todos os negros no grupo, o que os ajudaria a preservar uma identidade comum. Dessa forma, Césaire se opõe às máscaras brancas que o negro usava e isso desfigurava sua personalidade.

Além do pensamento de Césaire sobre a negritude, Munanga (2012) traz o de Senghor, para quem, negritude seria “uma operação de desintoxicação semântica e de constituição de um novo lugar de inteligibilidade da relação consigo, com os outros e com o mundo” (Ibidem, p. 53). Zilá Bernd (1988) afirma que a negritude de Senghor apenas queria o reconhecimento da África pela Europa, o que resultaria na consagração da dicotomia mundial: “a Europa, pretensamente árida por sua tecnologia; a África, mais rica de valores espirituais” (p.35).

Há uma crítica à negritude de Senghor que acaba levando-a ao descrédito. Durante e após a Segunda Guerra Mundial, o movimento ganha um caráter político que se associava à proposta inicial do pan-africanismo que era baseado numa ideia de identidade cultural única de todos os africanos negros. Senghor acaba se tornando presidente do seu país, Senegal, e suas ideias sobre questões políticas não agradaram a todos, principalmente quando ele propôs a francofonia, que seria a expansão do francês nos mais diversos países africanos, o que seria uma “aliança ambígua e ameaçadora ao futuro das línguas negras africanas” (MUNANGA, 2012, p. 55).

Essa posição pessoal de Senghor acaba dando descrédito ao movimento. No entanto, Munanga (2012) ressalta que não se pode desconsiderar a negritude por isso, uma vez que o mais importante é saber que além da busca da identidade cultural e da ação política, outro objetivo da negritude “é o repúdio ao ódio e a procura do diálogo com outros povos e cultura, visando à edificação daquilo que Senghor chamou *civilização universal*” (Ibidem, p. 56), o que para Césaire seria a solidariedade, a construção de uma sociedade cujo povo faz parte de um mesmo grupo.

Assim, repudiar o ódio que se sente dos negros e procurar dialogar com uma sociedade que é multicultural deve ser um dos objetivos da escola, pois esse é um espaço social cheio de heterogeneidades, onde há uma diversidade de classe social, cultura, cor, religião, opção sexual. Enfim, uma série de fatores que a tornam um lugar de lutas e de disputa de poder, o que reflete o cenário da sociedade brasileira também porque “somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”

(MUNANGA, 2005, p.15). Por isso, uma das situações que há muito tempo vem chamando a atenção no ambiente escolar são as várias formas de preconceitos praticados nesse espaço. Vamos tratar de um especificamente: o racismo.

A existência do racismo se vale do pressuposto de que há raças superiores e inferiores na espécie humana e, historicamente, sabe-se que muitos horrores aconteceram por conta dessa crença: a eliminação de judeus na Segunda Guerra Mundial, o genocídio de índios nas Américas, mecanismos de discriminação racial durante a Apartheid na África do Sul e a escravidão dos negros no Brasil, entre outros fatos.

Diante disso, Sant'Ana (2005) pondera que tal prática é a pior forma de discriminação que existe, uma vez que aquele que sofre o preconceito não pode mudar “as características raciais que a natureza lhe deu” (p. 41), embora nosso protagonista vá atrás do endereço de Michael Jackson para saber como faz para ficar branco. Vale ressaltar também que Munanga (2012) entende que não há justificativa científica para diferenciar as pessoas pela cor da pele ou características fenotípicas. Para ele, o conceito de raça é significativo política e ideologicamente, já que fazer distinção entre os seres humanos serviu para promover o domínio e a exclusão das raças julgadas como inferiores.

Percebe-se, a partir de então, um desafio para a escola: desconstruir esse racismo que foi cultivado durante séculos e que ainda persiste no século XXI. Diante de tantos debates feitos por pesquisadores, concluiu-se que um dos grandes entraves para que o racismo persista na escola é o fato de que sua existência ainda é negada no discurso brasileiro. Nilma Lino Gomes (2005) esclarece que:

Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambiguidade do racismo brasileiro (GOMES, 2005, p. 148).

Então, o ponto de partida deve ser aceitar que o racismo existe, desconstruindo assim o mito da democracia racial brasileira, o qual postula que: “no Brasil não existe preconceito étnico-racial e conseqüentemente não existem barreiras sociais baseadas na existência de nossa diversidade étnica e racial” (MUNANGA, 2005, p. 18), para daí traçar mecanismos para combatê-lo, entendendo que o professor é uma peça muito importante nesse contexto. Assim, faz-se necessário que desde a formação acadêmica do professor, ele se depare com disciplinas que discutam as questões raciais para que ele possa, na sua prática, estabelecer estratégias concretas de combate ao racismo. Para os professores que já estão inseridos no contexto de sala de aula, cursos de formação continuada sobre essa temática seriam

interessantes para mudar a perspectiva sob a qual foram formados e que não os instrumentalizaram para tratar dessa questão.

Gomes (2005) defende ainda que a escola precisa se conscientizar de que ela existe para atender a sociedade na qual se insere, por isso não se pode deixar de abordar em sala a questão étnico-racial do Brasil, uma vez que propor estratégias de combate ao racismo está no campo dos valores, das identidades, o qual “mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional” (Ibidem, p. 149).

Arroyo (2010) corrobora com essa ideia, ao postular que, o diálogo sobre a diversidade étnico-racial tem privilegiado, através de ações educativas, um combate ao racismo na sociedade e no sistema:

O racismo é visto como um problema cultural, moral, de mentalidade, logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica e, conseqüentemente, dar ênfase em intervenções no sistema escolar visto como um dos espaços educativos por excelência, como um espaço pedagógico e cultural, capaz de mudar imaginários, valores, culturas e condutas (ibidem, p. 113).

Importante ressaltar também que muitas escolas e muitos educadores não estão alheios a essa questão. Há iniciativas muito positivas de práticas<sup>1</sup> que valorizam a população negra da escola e a diversidade racial, mas ainda se fazem necessários seu aprimoramento e um maior alcance.

---

<sup>1</sup> Pesquisadores do Profletras de Itabaiana discutiram essas questões em algumas dissertações no ano de 2015. A mestra Deise Santos do Nascimento trabalhou com um **Caderno de Leitura literária para a EJA: uma proposta étnico-racial** e o mestre José Alexandre dos Santos abordou a **Leitura literária da poesia afro-brasileira, através de hipertextos, no ensino básico**.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia deste TCF está dividida em três momentos. No primeiro, fazemos algumas considerações sobre a pesquisa-ação baseada em Thiollent (1996) e também sobre o público envolvido na mesma. Em seguida, explanamos como se configura a perspectiva de nossa proposta de intervenção de leitura e por fim, analisamos nosso corpus *Felicidade não tem cor*, ressaltando aspectos importantes das discussões promovidas sobre as questões raciais que envolvem a narrativa, bem como o aspecto do narrador desse texto literário.

### 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA-AÇÃO E O PÚBLICO ALVO DA PESQUISA

O percurso metodológico do presente trabalho pauta-se na pesquisa-ação. Essa metodologia tem como objetivo promover ações a serem executadas pelos pesquisados com intuito de resolver um problema encontrado. Segundo Thiollent:

Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e

burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1996, p.15).

Pensamos ser essa proposta metodológica mais viável porque os pesquisados obtêm um retorno da pesquisa. Vemos, muitas vezes, pesquisadores irem a um determinado local para obter dados para seus estudos, no entanto, não se preocupam em dar um *feedback* sobre os dados analisados. Dessa forma, a realidade em nada altera.

Ao observar a nossa realidade escolar durante a prática de sala de aula, percebemos que a maneira como trabalhávamos com os livros literários não levava os alunos a uma reflexão mais aprofundada do texto. No geral, fazíamos um “clube de leitura”, uma vez por semana. Essa atividade consistia em o aluno escolher um livro da “caixa de leitura” e preencher um questionário com dados do mesmo: título, autor, ilustrador, ano de edição e resumo. Diante disso, os alunos escolhiam os livros menores que possuísem muitas ilustrações e que não lhes dessem “trabalho” para compreender e fazer o resumo. Além disso, percebemos que não havia a leitura e discussão de textos que contemplassem a literatura afro-brasileira.

Outro fator relevante para a elaboração dessa proposta de intervenção foi a observação de alguns comportamentos dos alunos. Como o ambiente escolar é muito heterogêneo, havia atitudes dos alunos que deveriam ser discutidas e, para esse estudo, levamos em consideração os comportamentos racistas percebidos em algumas situações de brigas em sala ou no pátio, na hora do intervalo.

Mediante tais constatações, essa proposta de intervenção foi desenvolvida em certa escola da cidade de Lagarto/SE, com duas turmas do Ensino Fundamental das séries finais, mais especificamente com turmas de 7º ano. A escola está situada num bairro periférico e atende alunos desde o 1º ano do Ensino Fundamental menor até o 9º ano do Ensino Fundamental maior, além de ofertar turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) para o Ensino Fundamental no turno noturno.

Escolhemos aplicá-la em duas turmas porque ambas eram turmas da própria pesquisadora, escolher apenas uma, poderia soar como uma atitude de exclusão. Isso foi muito positivo porque pudemos ampliar o número de alunos atingidos pela proposta e perceber como cada turma reagiu a ela, uma vez que são alunos da mesma série de ensino, mas que tem suas especificidades. Assim, nossa pesquisa configura-se como de natureza aplicada ao passo que vamos produzir conhecimento a partir dos resultados alcançados.

Trata-se também de uma pesquisa de base bibliográfica sobre as temáticas que envolvem a mesma: literatura, leitura literária, a Lei 10.6389/03, literatura afro-brasileira, identidade negra, racismo na escola e sobre o aspecto literário analisado: o narrador. Além disso, tem caráter qualitativo por se tratar de reflexões sobre as questões étnico-raciais e preconceito no universo escolar.

Para tal reflexão, usaremos a narrativa *Felicidade não tem cor* de Júlio Emílio Braz como texto base para o desenvolvimento de nossa proposta em diálogo com outros textos que comporão nossa sequência didática, de acordo com a proposta de letramento literário de Cosson (2014).

Diante desse contexto e pensando na importância do trabalho com o texto literário em sala de aula, iremos propor um conjunto de atividades para serem desenvolvidas com os alunos. Com isso, pretendemos auxiliar a prática do professor no que se refere às discussões propostas, para que, assim, a leitura literária propicie aos alunos a construção efetiva do conhecimento sobre a temática da literatura afro-brasileira, sobre o racismo e sobre identidade, além de refletir sobre o valor estético do texto literário em si.

Ao final da aplicação do projeto esperamos ajudar no desenvolvimento do leitor crítico e competente, objetivo tão almejado pela educação e por todos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

## 2.2 PERSPECTIVAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As atividades elaboradas para essa proposta de intervenção estão baseadas, principalmente, no letramento literário de Rildo Cosson (2012). Elas formarão uma sequência didática básica que tem como objetivo aprofundar a leitura da obra base *Felicidade não tem cor*. A partir de diálogos com outros textos, nosso objetivo é que o aluno possa ampliar seu horizonte de expectativa, possibilitando a aquisição de uma competência leitora crítica.

Queremos ressaltar que nosso público é composto por alunos de 7º ano do Ensino Fundamental II que têm entre 12 e 14 anos. Por isso, muitas atividades são de cunho pessoal e criativo. No entanto, através delas, percebemos como a obra foi recebida pelos mesmos e de que maneira eles reagiram ao texto.

Para melhor organizar a apresentação das atividades, vamos dividir nossa sequência em 4 etapas, a saber:

### **1ª etapa: Motivação (2 aulas)**

Essa etapa consiste na preparação dos alunos para receber o texto literário. No primeiro momento, mostra-se um vídeo institucional da UNICEF “Por uma infância sem racismo”. Esse vídeo foi publicado em 2010 e pode ser visualizado pelo link: [http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia\\_19296.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19296.htm). Após o vídeo, os seguintes questionamentos são feitos: O que mais chamou a sua atenção no vídeo? Por quê? Segundo o vídeo, a cor do brasileiro foi formada a partir da união de povos de vários continentes: África, Europa, América e Ásia. O que você sabe a respeito disso? O vídeo traz palavras como: diversidade, identidade, cultura e racismo. Para você, o que cada palavra significa? As crianças têm direito à proteção, à educação, a ter uma vida de oportunidades. Mas, segundo o vídeo, isso acontece com todas as crianças do país? Em sua opinião, qual a principal mensagem essa campanha da UNICEF quer passar para todos nós?

Após esse momento, apresenta-se uma propaganda do Governo Federal em parceria com Ministério da Saúde, que tem como lema *Racismo faz mal à saúde. Denuncie, ligue 136* (Apêndice A, p. 11) e são propostas as seguintes perguntas para uma discussão oral: Para você, quem são essas duas pessoas presentes na propaganda? O que o levou a dar essa resposta? Onde eles estão? Esse ambiente geralmente deve ser silencioso ou barulhento? Por quê? Qual a relação que você estabelece entre a frase “Não fique em silêncio” e os gestos que essas pessoas fazem com a mão?

Por fim, solicita-se uma pequena produção de texto que responda à pergunta: Você acha que o racismo faz mal à saúde? Por quê?

### **2ª etapa: Introdução (2 aulas)**

A introdução se caracteriza como o momento de apresentar a obra e o autor para o aluno. Também é importante justificar a escolha do livro para que o aluno compreenda o porquê daquela leitura.

De posse da obra, solicita-se que os alunos analisem a capa e respondam às questões: O que o título faz você imaginar a respeito da história que será lida? O que é felicidade para você? Você se considera uma pessoa feliz? Por quê? Sobre o menino da capa, há algo de diferente nele? Se sim, o que é e por que você achou diferente?

Depois disso, se possível, por meio do data show, apresenta-se a biografia de Júlio Emílio Braz e outros títulos escritos por ele (Apêndice A, p. 13). Em seguida, os alunos devem ler o texto da última página do livro (Anexo A), no qual Júlio Emílio fala sobre

preconceito e partilhar suas impressões. Por fim, é estabelecido como será feita a leitura, promovendo as paradas, chamadas de “intervalo de leitura”.

### 3ª etapa: Leitura (8 aulas)

A terceira etapa é a da leitura propriamente dita. Ela será feita em 2 momentos, assim, teremos dois intervalos para dialogar com outros textos. Esses textos serão utilizados para ampliar a discussão do tema abordado na obra. É importante também que o professor acompanhe a leitura e tire as dúvidas dos alunos.

Na primeira aula será feita a leitura das páginas 6 até a 33 que compõem os capítulos: Redação, Maria Mariô, Assim como somos, Me espera lá fora e Bronca. Feita essa leitura, as seguintes questões são discutidas: Você sentiu alguma dificuldade na leitura? Há alguma palavra que você não sabe o que significa? Qual? O que mais chamou sua atenção na história contada até agora? Como aconteceu com Fael, você já fez alguma redação na qual você tivesse que falar o que queria ser quando crescesse? Se sim, o que você escreveu? Até agora, qual o personagem que você mais gostou? Por quê? O que você acha que vai acontecer com Fael? Ele vai conseguir ficar branco como o Michael Jackson?

Na aula seguinte, solicita-se que eles respondam às questões de compreensão de texto referentes a essa primeira leitura (Apêndice A, p. 15).

Por último, promove-se a leitura do texto da revista *Ciência hoje* para crianças (Apêndice A, p. 16), que responde o porquê de termos cores de pele diferentes. Em seguida, discute-se sobre o que interfere na cor de nossa pele, pontua-se que a cor não pode ser elemento de preconceito, pois como diz o texto, as pessoas são de diferentes regiões e isso também foi um fator que influenciou biologicamente a cor da pele. Para concluir esse intervalo, propõe-se uma produção de texto na qual eles discutam sobre a questão da diferença da cor da pele das pessoas, bem como sobre o fato de alguns indivíduos gostarem ou não de outros, simplesmente, pela cor da pele que eles têm. Solicita-se, como atividade de extraclasse, que os alunos pesquisem como Michel Jackson ficou branco. Na aula seguinte, partilha-se a pesquisa.



Dando continuidade à leitura, a segunda parte compreende das páginas 34 até a 62, as quais trazem os capítulos: Em busca de Michael Jackson, Teimoso demais, Sobe e desce, Papo-cabeça e Adeus, Fael. Após sua finalização, as seguintes questões são propostas: Fael conseguiu o que tanto queria: ficar branco? Por quê? Você tem alguma coisa no seu corpo que também desejaria mudar? Por quê? Como você caracteriza a atitude de Fael diante de sua vontade de encontrar com Cid Bandalheira? Você achou que Maria Mariô foi importante no texto? Você gostou do final do texto? Se você tivesse como mudar o final da história, como ele seria?

Assim como no intervalo anterior, propõe-se que os alunos respondam as questões de interpretação do texto que acabaram de ler. (Apêndice A, p. 18). Na aula seguinte, lê-se o poema *Sou Negro* de Luiz Silva Cuti. Discute-se sobre o que os alunos mais gostaram. Depois, solicita-se que eles respondam às questões propostas na atividade (Apêndice A, p. 19).

#### **4ª etapa: Interpretação (8 aulas)**

Essa é a última etapa da proposta, visa mostrar o que a leitura significou para os alunos, o que eles aprenderam, o que foi significativo para eles. É preciso registrar esse momento e exteriorizar o sentido da leitura. Esses registros podem resultar em uma feira literária, uma apresentação de teatro, enfim, qualquer atividade na qual os alunos possam expor suas ideias, seu aprendizado. Para essa proposta, foi pensado um “Sarau Literário”, em virtude das atividades desenvolvidas na interpretação: criação de desenhos, poemas, fotografias.

A primeira atividade dessa etapa é a criação de um desenho que simbolize o momento da narrativa que mais sensibilizou os alunos. Esse desenho será feito na capa do caderno de atividade dos mesmos. Depois disso, solicita-se que eles escrevam um texto justificando a escolha do momento da narrativa.

A segunda atividade consiste em assistir a um vídeo da Campanha “Lugar do Negro” - Novembro da Igualdade Racial, veiculada na televisão em novembro de 2015, por ocasião do dia da Consciência Negra. O vídeo pode ser visualizado através do link: <http://www.youtube.com/watch?v=8ZYHDguv3vE>.

Em seguida, propõe-se a discussão das questões: Para você, onde é o lugar do negro no nosso país? Você conhece negros que ocupam cargos importantes em sua cidade/comunidade? Devemos nos lembrar de respeitar o negro apenas nas datas alusivas a ele? Você acha que todos nós, independentemente da cor que temos, podemos chegar ao lugar

que quisermos? Qual a relação de sentido que podemos estabelecer entre essa campanha e o livro *Felicidade não tem cor*?

Na sequência, o professor solicita que os alunos visitem lojas de brinquedos na cidade para ver se há bonecas negras, iguais a Maria Mariô, para serem vendidas. Os alunos devem tirar fotos das bonecas nas lojas para montar um painel de imagens que será apresentado no sarau da turma. Durante a visita à loja, o professor irá orientá-los a fazer perguntas aos vendedores: Bonecos e bonecas negras são muito procurados pelas pessoas? Por quê? Há bonecos brancos de formato igual aos negros? Eles têm o mesmo preço? Você compraria um(a) boneco(a) negro(a) para seu filho(a)? Por quê?

Na aula seguinte, o professor deve ouvir o relato da visita dos alunos e discutir com eles a experiência vivida fora da sala de aula.

A última atividade dessa etapa consiste na produção de um poema que verse sobre os temas discutidos em sala durante toda a proposta, bem como sobre a história lida. Esses poemas também serão expostos no sarau e alguns serão lidos durante o mesmo.

Concluídas as atividades, é hora organizar o sarau. Propomos que o mesmo aborde o orgulho em ser negro. Nele, as turmas podem apresentar poesias de sua autoria sobre o tema ou poesias de autores conhecidos como Cuti, o qual teve um texto trabalhado na sequência. Além disso, os alunos podem recontar a história de forma resumida através de uma peça teatral e elaborar e apresentar cartazes de incentivo à valorização das diferenças, bem como de desconstrução de todos os tipos de preconceito.

Ao final dessa proposta, espera-se que os alunos tenham feito uma leitura significativa da obra, que as produções de texto deles mostrem uma mudança de pensamento em relação ao negro, ao racismo e ao preconceito e por fim, que essas atividades colaborem para a formação de um leitor literário crítico, que compreende seu contexto de mundo, participa dele e, se preciso, tenta modificá-lo.

### 2.3 CONHECENDO O *CORPUS FELICIDADE NÃO TEM COR*

A narrativa *Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz, teve sua primeira edição em 1994, muito antes da Lei 10.639/03 ser sancionada, mas certamente num período de grandes discussões sobre as questões raciais no Brasil. A edição usada nesta proposta de intervenção foi a de 2002, ilustrada por Odilon Moraes. O texto é dividido em 11 capítulos

que nos chamam a atenção pela beleza da linguagem e das ilustrações que tanto aproximam o leitor das personagens e da narradora.

A história é narrada por Maria Mariô, uma boneca que vive em uma caixa de brinquedos da escola onde Rafael (Fael) estuda. Essa boneca é negra e gosta de sua cor, mas quando foi doada para a escola, a professora que a recebeu, pareceu não ter gostado de ver “uma boneca preta?! Onde já se viu boneca preta?!” (BRAZ, 2002, p. 11). O resultado disso foi Maria Mariô ficar isolada no fundo da caixa da sala de brinquedos. Ela narra: “Eu acabei virando a ‘boneca preta’ com quem ninguém ou muito pouca gente queria brincar. Aquela que ficava abandonada no fundo da caixa ou num canto de uma das prateleiras” (ibidem, p. 12).

Ao contrário de Maria Mariô, Fael não gosta de sua cor. Certa vez, em uma atividade de redação, a professora pediu que os alunos fizessem um texto com o tema “O que eu quero ser quando crescer” e eis o texto de Fael:

Eu queria ser branco. Se eu fosse branco, ia ser diferente. Todo mundo ia gostar da gente. Eu já falei pro meu pai que o Michael Jackson sabe como a gente faz isso. Papai achou engraçado. A mãe também. Disse que o Michael Jackson é bobo e chato, mas eu não acho ele bobo e chato, não. Ele foi é sabido. Agora que ele é branco todo mundo gosta dele. Nem implica com a gente. Ninguém diz coisa feia pra gente. Como é que a gente fica branco? Vou perguntar ao Cid Bandalheira. Ele tem um programa na Rádio Roda-Viva e só toca Michael Jackson. Ele até já deu o endereço do Michael Jackson pra gente, mas eu perdi. Vou pedir pra ele de novo. Eu quero ser branco (BRAZ, 2002, p. 9-10).

Esse texto deixou a professora culpada porque ela mesma costumava chamar Fael de “escurinho” e a partir desse dia, os alunos começaram a zombar mais ainda dele. Diante desse contexto de ficção, vemos retratado o que muitas vezes acontece na realidade de nossa escola: a ausência da atitude do professor e a permanência das atitudes discriminatórias por parte dos alunos, como sugere Eliane Cavalleiro:

A ausência de atitude por parte de professores (as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial (CAVALLEIRO, 2001, p. 146).

A narradora Maria Mariô é classificada como narrador-testemunha, segundo a tipologia de Norman Friedman, abordada por Leite (1995). Ela relembra, em 1ª pessoa, os episódios vividos por Fael, um garoto que queria ser branco e que, segundo ela:

Era um menino muito triste. Não é brincadeira, não. Fael era um negrinho meio magrinho, de olhos grandes e lábios grossos e vermelhos. Por causa dos olhos grandes e muito brancos alguns garotos-principalmente o Romãozinho- o chamavam de “Zoião”. Outro apelido entre tantos com que ele era obrigado a conviver.

Quanto mais ele reclamava e ficava aborrecido, mais eles repetiam:

“Zoião!”

“Negão!”

“Negão!”

“Pelé!”

“Picolé de asfalto!” (Porque ele era bem pretinho mesmo.)

“Macaco!” (Esse doía de verdade, e somente o Romãozinho gostava de usá-lo, porque era um menino danado de malvado.)

“Anu!”

E um monte de outros apelidos, sempre mexendo com algo que Fael reclamava muito. Fael vivia reclamando que era negro e que, por isso, ninguém brincava com ele (BRAZ, 2002, p. 12-13).

Vemos que Fael não gostava de ser negro, achava que os meninos não gostavam dele nem brincavam com ele por causa de sua cor. Diante disso, fazemos referência a Nilma Lino Gomes (2010), ela ressalta que “Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa” (p. 98). Assim, no contexto brasileiro, essa construção foi e é muito complexa, uma vez que se dá num contexto ambíguo de racismo e de crescente desigualdade social. Fael não se aceita como negro e não encontra, na escola, entre os colegas, motivos para se aceitar.

Mas a narradora nos conta também que Fael é um bom jogador de futebol e um aluno sempre elogiado pela professora porque aprendia rápido e escrevia bem e para Maria Mariô, esses eram outros motivos que faziam os meninos apelidarem Fael, especialmente, um garoto chamado Romãozinho. Vemos que quando o negro se destaca em seu meio, ele se torna um alvo mais visível, é como se o negro não pudesse ou não devesse ser bom em nada.

Fael tinha poucos amigos, de fato, só o “Cera”, apelido de Geraldo, era quem não implicava com Fael. Na verdade, ele era outra vítima dos apelidos dos meninos, pois não gostava de tomar banho e ficou conhecido assim: Cera. A narradora nos faz pensar que eles ficaram amigos porque eram duas vítimas dos outros garotos.

Fael era o único filho de dona Juliana e seu Gilberto, um casal de feirantes, pessoas alegres que faziam parte da escola de samba do bairro. O pai de Fael, inclusive, era o diretor de bateria. A narradora questiona como aquele casal tão alegre, podia ter um filho tão triste. Essa tristeza foi percebida pela mãe que pensava que Fael era assim porque era filho único, então sugeriu ao marido dar um irmãozinho a ele. Mas a tristeza de Fael não era por esse motivo. Sua tristeza era por ser negro e não se aceitar assim.

Maria Mariô relata outro episódio racista. Durante uma partida de futebol, os meninos ficavam implicando com Fael quando ele errava algo no jogo, embora ele fosse o

melhor de todos os meninos. Mas Romãozinho, ainda não satisfeito com a situação, ficou inventando outros apelidos e certa vez, quando Fael chutou a bola para o gol e a mesma foi para fora do campo, Romãozinho gritou “- tá com o pé torto, nego burro?” (Braz, 2002, p. 29). Diante dessa agressão, Fael não se conteve, partiu para agressão física e deu um soco no rosto do menino que o agrediu verbalmente.

A briga acaba quando o diretor e a professora chegam, mas não sabemos o que aconteceu depois disso. Apenas sabemos que a mãe de Fael é chamada para ir à escola, mas o que acontece depois não é narrado. O que vemos é que o pai de Fael briga muito com ele quando chega em casa. Diz que ele não devia ter brigado e que em preto todo mundo presta mais atenção, pode fazer tudo certo, mas quando erra algo é alvo de críticas e descrédito. Com essa bronca, Fael fica mais triste ainda e é aí que ele resolve ir em busca da mudança de sua cor.

Então, para conquistar isso, Fael acreditava que Cid Bandalheira poderia ajudá-lo. Cid tinha um programa de música na rádio da cidade e, segundo o menino, ele sabia o endereço de Michael Jackson, a pessoa que, para ele, sabia como ficar branco. Assim, o protagonista decide sair de casa, à noite, vai à escola, pula o muro, “rapta” Maria Mariô e segue à procura da rádio.

Nessa aventura, eles pegam dois ônibus e um metrô para chegar ao destino. Maria Mariô questiona se eles estão perdidos naquela cidade grande:

Eu já estava achando que o tal do Cid Bandalheira transmitia aquele programa barulhento direto dos Estados Unidos, de tão longe que era a rádio Roda-Viva. Das duas uma: ou era isso, ou nós dois estávamos perdidosinhos, perdidosinhos (BRAZ, 2002, p. 40).

Mas, enfim, chegam ao destino e se deparam com outro problema: o segurança da rádio. Depois de um diálogo nada amistoso, Fael conseguiu driblá-lo e se aproveitando de um grupo de pessoas que saía da rádio, ele se fez passar por um deles e correu ao encontro do radialista. Mas o segurança percebeu, foi atrás dele, mas não o alcançou. E, depois de bater em tantas portas, Fael, finalmente, encontrou Cid Bandalheira.

O radialista dispensou o guarda e disse que Fael era seu convidado. Tudo ficou bem, ou quase tudo, pois Fael não acreditava que aquele homem fosse, de fato, o radialista que procurava. Durante o programa, o mesmo fazia uns sapateados e esse usava uma cadeira de rodas:

- O que é que tem? – Cid percebeu e perguntou: - é a cadeira de rodas?

- É... eu pensei... eu pensei...
- Já sei, já sei. Você ouve o programa pela rádio, ouve o sapateado e pensou que ia chegar aqui e encontrar um maluco dançando as músicas que toca, não é isso?
- É...
- Ficou decepcionado?
- Bem...
- Não se preocupa, não, garoto. A maioria das pessoas também fica. Claro, eu não posso dançar, mas a cadeira não tirou o meu gosto pela música. Aliás, a cadeira não tirou nada (BRAZ, 2002, p. 48).

O fato do radialista usar uma cadeira de rodas decepcionou menino, mas Cid mostrou como fazia para sapatear usando a cadeira como apoio e Fael e Maria Mariô ficaram vislumbrados. Passado esse primeiro encontro, Cid, que também era negro, perguntou o que o garoto desejava e prontamente o mesmo respondeu que era o endereço de Michael Jackson, pois ele queria saber como fazia para ficar branco. E numa longa conversa, o radialista foi mostrando para Fael que não há problema em ser negro e se aceitar como tal. Relatou sua experiência quando criança, dos apelidos que colocavam nele e que ele devolvia e fala sobre preconceito:

Preconceito também é achar que bom é aquilo que as pessoas dizem que é bom e não o que nós achamos que é. Preconceito é acreditar que somos o que as pessoas dizem da gente ou pra gente. Preconceito é assim: eu digo para você e você diz para mim. É aquela coisa que eu penso e você acaba acreditando que é verdade. Conta pra o outro, que conta pra outro, e logo aquela é uma grande verdade, pois já não pertence a mim, mas a todo mundo... (BRAZ, 2002, p. 52).

Essa fala do personagem Cid Bandalheira nos remete ao pensamento de Bernd (1994) que define preconceito como um prejulgamento no qual não se observa o outro lado dos fatos. Assim, o indivíduo preconceituoso se fecha em sua opinião e essa posição “impede aos indivíduos a necessária e permanente abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o que poderia levá-los à reavaliação de suas posições” (ibidem, p. 9).

Diante dessa conversa, aos poucos, Fael foi se convencendo de que não precisava mais do endereço do astro pop e desiste da ideia de ficar branco. Maria Mariô relata esse fato com ciúmes, pois o radialista não ofereceu nada a ela, não perguntou se ela queria ouvir uma música, enquanto Fael “teve direito de colocar várias músicas das suas preferidas pra tocar. O Cid deu um beijinho na cabeça do Fael quando ele começou a cochilar no seu colo [...]” (BRAZ, 2002, p. 57).

Percebemos, durante toda a narrativa, que a narradora é muito sensível, apesar de ser uma boneca. Vemos que a maneira como ele narra, mostra a riqueza do texto literário que

permite a extrapolação do real, permite o encanto do belo e da experiência estética para aquele que lê.

Walter Benjamin (1994) corrobora com essa questão quando nos diz que “O narrador retira da própria experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (p.201).

Podemos dizer que Maria Mariô é um misto dessas experiências. Ao passo que ela conduz o leitor na história de Fael, ora contando o que ele relata, ora contando o que com ele vive, a narradora faz com que o leitor conheça seus sentimentos, reflexões e posicionamentos críticos. Isso faz com que o ele incorpore as coisas narradas a sua experiência de vida, conforme Benjamin postula.

Cid Bandalheira avisa, pelo rádio, aos pais de Fael onde ele se encontra e os mesmos vão buscá-los imediatamente. O final da história é surpreendente: Maria Mariô e Fael ficam famosos. Ela deixa de ser aquela boneca com a qual ninguém queria brincar, agora ela era o brinquedo mais disputado da caixa. Já Fael ficou conhecido “como o garoto que tinha feito um programa com Cid Bandalheira” (BRAZ, 202, p. 61). Todos quiseram saber como tinha sido aquela experiência. Fael fez novos amigos e ficou mais amigo ainda do Cera.

Maria Mariô conclui dizendo que Fael tinha crescido, estava indo menos à sala de brinquedos e que estava dando atenção a uma tal de Inês, o que a deixou com ciúmes “Fael sumiu. Fael cresceu. Fael, vi ontem de mãos dadas com a Inês. Adeus, Fael” (ibidem, p. 62).

### **3 ANÁLISE DE DADOS**

As discussões deste capítulo referem-se à descrição da experiência de sala de aula e à análise dados coletados durante a aplicação da proposta de intervenção. Tentamos ressaltar a fala dos nossos alunos ao passo que dialogamos com a teoria discutida nos capítulos anteriores.

Nossa proposta foi aplicada durante o final do mês de fevereiro e o início do mês de março. Vale pontuar que, nesse período, o ano letivo estava próximo do fim, devido a uma longa greve dos professores do município, uma greve que durou três meses no ano civil de 2015, o que conseqüentemente, fez com que o ano letivo só terminasse em 2016.

Como já ressaltamos na metodologia desse trabalho, nossa proposta foi aplicada em duas turmas de 7º ano, as quais nominaremos “7º ano A” e “7º ano B”. Os alunos envolvidos tiveram suas identidades preservadas, para tanto, também os reconhecemos por letras do alfabeto.

Lembramos ainda que a professora de Língua Portuguesa das duas turmas já era a própria pesquisadora, desde o início do ano letivo. Por isso, o trabalho foi realizado com ambas, para não haver predileção entre nenhuma delas. Ademais, isso foi relevante para perceber a recepção do texto literário pelas duas turmas, que mesmo sendo de séries iguais, tiveram experiências diferentes com a discussão da proposta.

Algumas vezes, a pesquisadora já havia comentado em sala que faria um trabalho com eles a partir da leitura de uma narrativa. E, de vez em quando, ao chegar à sala, ela era surpreendida com a pergunta “Professora, é hoje que nós vamos começar a ler?” ou “Sobre o quê fala o livro que vamos ler?” Percebemos, nesse momento, que os alunos têm curiosidades em relação à leitura, mas às vezes, falta uma prática pedagógica que os incentivem a isso, ou até mesmo, que os instrua durante a leitura. É o que Neide Rezende (2013) resalta em *O ensino de literatura e a leitura literária*, um artigo no qual discute o ensino de literatura no Ensino Médio, mas que também podemos inseri-lo no Ensino Fundamental:

Talvez, um dos maiores problemas da leitura literária na escola - que vejo, insisto, como possibilidade - não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja uma perspectiva não inserida no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p. 111).

Enfim, chegou o dia de dar início à aplicação da proposta, a qual intitulamos “Rompendo com o racismo, ampliando horizontes”.

### 3.1. A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

Antes de iniciarmos a aplicação da proposta, explicamos para os alunos do que se tratava e falamos que era algo que ia ajudar a professora deles a fazer um trabalho para a universidade onde ela fazia mestrado. Pontuamos que eles leriam um texto narrativo com o objetivo de discutir uma temática muito atual, o racismo, e que eles fariam algumas atividades



envolvendo as discussões feitas em sala e os diálogos que faríamos com outros textos. Perguntamos se eles aceitavam o desafio e eles disseram que sim.

Diante disso, na primeira etapa, nomeada *motivação*, conforme Cosson (2014), fizemos a primeira ação da proposta que foi assistir a um vídeo intitulado “Por uma infância sem racismo”, uma campanha publicitária promovida pelo UNICEF, em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) no ano de 2010. A escolha desse vídeo deveu-se ao seu conteúdo, uma vez que “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2014, p. 55). No vídeo, Lázaro Ramos apresenta alguns dados sobre a formação étnico-racial da população brasileira e sobre como se encontram as crianças brancas, negras e índias do nosso país. Eis o texto veiculado no vídeo:

Foram usadas as cores de muitos continentes para pintar o povo brasileiro: as cores da África, as cores da Europa, as cores das Américas, as cores da Ásia. A combinação entre elas gerou infinitas identidades, culturas e sotaques dentro de um único país: O Brasil.

Mas, se a nossa diversidade é uma riqueza, por que ainda somos desiguais nas oportunidades? Se a nossa diversidade deve ser celebrada, por que crianças que nascem diferentes não têm direitos iguais?

Veja e responda: qual sorriso é mais bonito? Qual olhar é mais digno? Qual amor é maior? Qual vida vale mais? Alguma vida vale menos?

O direito de sobreviver é garantido a todas as crianças, mas uma criança indígena tem duas vezes mais chance de morrer do que uma criança branca. A desigualdade também atinge as crianças negras. Elas têm 25% mais chances de morrer antes de completar um ano de idade do que as crianças brancas.

O direito à proteção não tem etnia, mas a pobreza na infância tem cor. Atinge 39, 2 % das crianças brancas e 56% das crianças negras. Por quê? O direito a aprender também não cor, mas uma criança indígena tem quase 3 vezes mais chances de estar fora da escola do que uma criança branca. Das 530 mil crianças que hoje estão fora da escola, 62% delas são negras. Mesmo sendo mais de 54% do total de crianças no país, crianças negras e indígenas são as mais excluídas.

Esses números se refletem na vida cotidiana de cada criança e adolescente, sejam elas negras, brancas ou indígenas que ao vivenciar essa realidade de desigualdade têm a ilusão de que negros, brancos e indígenas devem ocupar lugares diferentes na sociedade. Na escola, pela TV, nas ruas, nos livros e histórias infantis, crianças de todas as cores se desenvolvem com imagens retorcidas de papéis sociais segundo a cor da pele.

A missão do UNICEF é colaborar com os governos dos países para que assegurem direitos iguais para cada criança e cada adolescente. O Brasil conquistou avanços significativos na vida de suas crianças, mas os impactos do racismo ainda têm efeitos danosos sobre elas. Crianças não nasceram discriminando, promover a equidade racial é de extrema importância para o desenvolvimento social e econômico do país. Participe. Cada um de nós pode garantir um país mais igual e sem discriminação para elas. Valorizar as diferenças na infância é cultivar igualdade. Uma campanha do UNICEF contra o racismo (UNICEF, 2010).

Figura 01: Alunos assistindo ao vídeo



Fonte: Acervo da autora

Depois de terem assistido ao vídeo, foi solicitado que os alunos respondessem algumas questões relacionadas ao mesmo. Elas foram respondidas no caderno de atividades que foi entregue a cada um. Após isso, foi feita uma explanação das respostas deles e alguns comentários da professora. Como o número de alunos é grande, escolhemos algumas repostas para comentar.

A primeira pergunta era: O que mais chamou a sua atenção no vídeo? Por que?

Tabela 01: Respostas dos alunos à primeira pergunta

|                     |  |
|---------------------|--|
| Aluno V<br>7º ano A | Que por mais que as crianças negras sejam maioria, as crianças brancas têm mais oportunidades de vida.                       |
| Aluno C<br>7º ano A | Que as pessoas negras não têm muita opção de vida.   |
| Aluno F<br>7º ano A | Que as crianças brancas têm mais chance de tudo, mais que as crianças negras.  |
| Aluno R<br>7º ano B | Que as crianças negras têm mais chance de morrer mais rápido que as brancas.   |
| Aluno M<br>7º ano B | Que Lázaro Ramos fala sobre como as crianças passam hoje em dia. Elas passam racismo porque 62% são negras e que não estuda. |
| Aluno G<br>7º ano B | Que o povo brasileiro surgiu de povos de vários continentes e cada um tem sua cor.   |

A partir dessas respostas dos alunos, observamos que, de maneira geral, assim como os alunos supracitados, a maioria percebeu o quanto as crianças negras e indígenas tem menos chances de terem uma vida mais digna no que se refere à saúde, educação e emprego. Nas situações de vulnerabilidade que afetam as crianças, o maior percentual delas é composto pelas crianças negras.

Para exemplificar, podemos observar os dados do último Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2010, no qual a maioria da população brasileira se declarou negra (50,7%), somando os pretos e pardos. No entanto, os números de alfabetizados entre a idade de 5 a 14 anos da população negra não chega a um número satisfatório quando comparados ao da população branca. Por exemplo, em idade de 10 a 14 anos, de um total de 3 621 859 brancos, 104 518 não são alfabetizados (2,8 %); enquanto a população negra, de 4 976 939, possui 322 001 (6,4%) jovens não alfabetizados, ou seja, três vezes mais em números absolutos.

Tabela 02: Dados sobre a condição de alfabetização de crianças entre 05 e 14 anos

| Condição de alfabetização e grupos de idade | Pessoas de 5 anos ou mais de idade |                   |                  |                |                   |                |                |
|---|------------------------------------|-------------------|------------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|
|   | Cor ou raça e sexo                 |                   |                  |                |                   |                |                |
|   | Total                              | Homens            |                  |                |                   |                |                |
|   |                                    | Branca            | Preta            | Amarela        | Parda             | Indígena       | Sem declaração |
| <b>Total (1)</b>                            | <b>86 390 003</b>                  | <b>40 274 166</b> | <b>7 183 461</b> | <b>889 677</b> | <b>37 679 454</b> | <b>358 632</b> | <b>4 613</b>   |
| 5 ou 6 anos (1)                             | 2 965 888                          | 1 314 458         | 174 790          | 27 600         | 1 428 533         | 20 456         | 51             |
| 7 a 9 anos (1)                              | 4 658 256                          | 1 983 714         | 295 744          | 43 277         | 2 305 260         | 30 200         | 61             |
| 10 a 14 anos (1)                            | 8 725 413                          | 3 621 859         | 612 340          | 78 357         | 4 364 599         | 48 089         | 169            |
| <b>Alfabetizadas</b>                        | <b>76 440 580</b>                  | <b>37 311 823</b> | <b>6 078 458</b> | <b>793 365</b> | <b>31 985 285</b> | <b>267 539</b> | <b>4 110</b>   |
| 5 ou 6 anos                                 | 1 290 114                          | 649 317           | 69 037           | 11 922         | 553 026           | 6 797          | 15             |
| 7 a 9 anos                                  | 3 789 349                          | 1 746 063         | 224 357          | 35 016         | 1 765 818         | 18 047         | 48             |
| 10 a 14 anos                                | 8 285 552                          | 3 517 339         | 569 478          | 74 198         | 4 085 452         | 38 955         | 130            |
| <b>Não alfabetizados</b>                    | <b>9 949 104</b>                   | <b>2 962 322</b>  | <b>1 105 000</b> | <b>96 308</b>  | <b>5 694 116</b>  | <b>91 052</b>  | <b>306</b>     |
| 5 ou 6 anos                                 | 1 675 741                          | 665 138           | 105 753          | 15 678         | 875 499           | 13 657         | 16             |
| 7 a 9 anos                                  | 868 882                            | 237 649           | 71 387           | 8 261          | 539 435           | 12 146         | 4              |
| 10 a 14 anos                                | 439 802                            | 104 518           | 42 861           | 4 157          | 279 140           | 9 124          | 2              |

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A segunda pergunta serviu para percebermos os conhecimentos históricos que eles tinham sobre a formação do povo brasileiro: Segundo o vídeo, a cor do brasileiro foi formada a partir da união de povos de vários continentes: África, Europa, América e Ásia. O que você sabe a respeito disso? Eis algumas respostas:

Tabela 03: Respostas dos alunos à segunda pergunta

|                     |   |
|---------------------|---|
| Aluno C<br>7º ano A | Eu não sei nada.  |
| Aluno G<br>7º ano A | Que a África é onde mora os negros, Europa e América os brancos.  |
| Aluno M<br>7º ano A | Quando Portugal chegou ao Brasil já havia os indígenas, foi aí que teve a mistura de dois povos e depois Portugal trouxe povos da África para escravizar. |
| Aluno B<br>7º ano B | Que eles juntaram casais de cada continente desse e formaram uma sociedade no Brasil.   |
| Aluno I             | Que os índios vieram para cá e descobriram o Brasil.  |

|                     |  |
|---------------------|--|
| 7º ano B            |  |
| Aluno P<br>7º ano B | Eu sei é que se não fosse os continentes da África, Europa, América e Ásia, o Brasil não ia conseguir ter essas cores tão bonitas que ele tem. |

De modo geral, pudemos observar que os alunos não têm muita clareza sobre o processo histórico da formação do nosso país. O aluno C chegou a dizer que não sabia nada e houve outros que responderam da mesma maneira. O aluno M é o que mais se aproxima do conhecimento esperado para a série deles. Já o aluno P faz até uma declaração subjetiva a respeito da cor do Brasil.

Na partilha dessa questão, fizemos alguns esclarecimentos, lembrando a eles que o Brasil possui pessoas de diversas características físicas porque seu povo é o resultado de uma grande mistura étnico-racial, pois quando os portugueses chegaram aqui, encontram os índios vivendo nas florestas. Alguns anos depois, os africanos foram trazidos para o Brasil, forçados, para trabalharem de maneira escrava e depois, imigrantes europeus vieram trabalhar como mão-de-obra assalariada no país.

A questão seguinte visava perceber qual a ideia do significado que eles tinham das palavras: diversidade, identidade, cultura e racismo. A maioria dessas palavras lhes era estranha no contexto que o vídeo abordava. Muitos disseram que diversidade era algo que trazia diversão, alegria; sobre identidade, eles pensaram logo no documento do RG; sobre cultura, muitos não sabiam explicar, mas alguns falaram que era a tradição de um povo ou o conjunto de manifestações de um grupo de pessoas. Quando falamos do racismo, vejamos algumas respostas.

Tabela 04: Respostas dos alunos à terceira pergunta

|                     |  |
|---------------------|--|
| Aluno N<br>7º ano A | É quando uma pessoa sofre preconceito por ser negro.                                     |
| Aluno A<br>7º ano A | Você agredir pessoas com palavras horríveis que podem machucar aquela pessoa por dentro. |
| Aluno S<br>7º ano A | Uma pessoa que insulta a outra por causa da cor da pele.                                 |
| Aluno B<br>7º ano B | É quando uma pessoa é contra a outra por causa da cor e do cabelo.                       |
| Aluno F<br>7º ano B | É quando alguém discrimina alguém diferente.   |
| Aluno V<br>7º ano B | É as pessoas que acham que todo mundo tem que ser só um padrão.                          |

Diante das falas dos alunos, ficou nítido que racismo é uma forma de preconceito no qual não se aceitam as diferenças biológicas. Durante a discussão, alguns alunos pontuaram que conheciam pessoas que tinham atitudes racistas. No calor das falas, uma em especial, chamou a atenção da professora, quando uma aluna perguntou se só negro sofria com o racismo ou se quando alguém chamava um branco de “branquelo” ou “leite azedo”, isso também era racismo.

A professora explicou que qualquer atitude verbal ou física que tenha como objetivo denegrir, humilhar ou machucar a pessoa é considerada uma forma de racismo. Porém, era preciso lembrar que, na história do Brasil, o negro foi vítima de muitas formas de mal tratos, xingamentos e humilhações, por isso, geralmente, lembra-se do povo negro quando se fala em racismo, pois existe um histórico de discriminações sobre ele.

Esse pensamento é discutido por Zila Bernd (1994), no livro *Racismo e anti-racismo*. Segundo a autora, normalmente, emprega-se a palavra racismo em dois sentidos, um restrito e outro mais amplo. No sentido restrito, “racismo refere-se unicamente às diferenças biológicas (cor da pele, dimensões do crânio, forma no nariz, odor, etc.) entre nós e o outro” (p. 12). No sentido mais amplo, o que segundo Bernd (1994), é uma definição inadequada, racismo refere-se não só a características biológicas atribuídas a uma raça, mas a qualquer outra diferença estabelecida por um grupo que dita as regras, podendo ser de ordem moral, comportamental, entre outras. Diante dessas discussões, apoiamo-nos no sentido restrito dado ao termo racismo.

Na sequência dessa atividade, fomos buscar no dicionário o significado daquelas palavras: diversidade, identidade, cultura e racismo, e estabelecemos qual seria o melhor conceito para a discussão que estávamos iniciando. Depois, debatemos sobre a mensagem que o UNICEF queria passar para nós com aquele vídeo. Os alunos assim entenderam:

Tabela 05: Reflexões dos alunos a respeito da mensagem do vídeo

|                     |  |
|---------------------|--|
| Aluno C<br>7º ano A | Que existem pessoas de várias cores e culturas e que o preconceito não é engraçado e o UNICEF quer acabar com o preconceito. |
| Aluno G<br>7º ano A | A principal mensagem é para dizer “não” ao racismo.  |
| Aluno F<br>7º ano A | Que não devemos ter racismo dentro de nós porque todos nós somos iguais e devemos ser tratados bem.                          |
| Aluno C<br>7º ano B | Eles tentam abrir os olhos das pessoas contra as desigualdades.  |
| Aluno R<br>7º ano B | Que não pode praticar o racismo.   |

|                     |   |
|---------------------|---|
| Aluno M<br>7º ano B | Que a cor da pessoa não significa nada, que somos perfeitos do jeito que somos. |
|---------------------|---|

As respostas dessa questão foram muito positivas. No geral, os alunos compreenderam a temática da mensagem do vídeo e dessa forma, começamos a prepará-los para leitura do texto escolhido.

Para dar continuidade a essa etapa, trouxemos uma propaganda publicitária do Governo Federal em parceria com Ministério da Saúde, que tem como lema *Racismo faz mal à saúde. Denuncie, ligue 136*. Depois, propomos algumas questões para realizar um debate oral.

Figura 02: Propaganda do Ministério da Saúde



Fonte: <http://www.ces.saude.pe.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/campanha-racismo-faz-mal-a-saude.jpg>. Acesso em: 05 nov. 2015.

Na análise da propaganda, a professora ressaltou que era importante observar o texto verbal e o texto não verbal (imagens). Ao discutir as questões propostas, alguns alunos disseram que as pessoas presentes na propaganda eram médicos, outras disseram se tratar de enfermeiros. Justificaram essa resposta apontando elementos como o jaleco que ambos usavam e o “aparelho no pescoço” (estetoscópio) usado pelo homem. Alguns, ainda, justificaram por conta da palavra saúde no *slogan*. Todos foram unânimes em dizer que eles estavam em um hospital, local que disseram ser silencioso, quando os pacientes já estão nos quartos, mas também é barulhento, quando os pacientes ainda não foram atendidos.

A respeito do sentido do gesto que as pessoas faziam com a mão em relação ao slogan, muitos disseram que eles estavam mandando fazer silêncio, no sentido de não praticar o racismo. Outros entenderam que quando pedimos silêncio, colocamos o dedo na frente da boca, já as pessoas estavam com o dedo do lado, ou seja, no sentido de justamente, poder falar

e denunciar as atitudes racistas, afinal, a propaganda trazia o número 136 para que a pessoa pudesse ligar e falar.

A professora elogiou as falas dos alunos e complementou dizendo que era possível dar outros sentidos ao gesto da mão, por exemplo, perceber que ele tem a semelhança da atitude que temos quando queremos falar algo em sala, como se quiséssemos dizer “eu estou aqui”, “tenho algo importante a dizer”, “sou o próximo a falar”. Dessa forma, corroborando com a ideia de que se trata de uma atitude de fala e não de um silenciamento.

Para finalizar esse momento da motivação, que durou duas aulas, propomos uma pequena produção de texto para que, diante de tudo o que foi discutido, eles respondessem à seguinte pergunta: Você acha que o racismo faz mal à saúde? Por quê? Vamos mostrar duas produções, uma de cada turma:

Figura 03: Texto produzido pela aluna G, do 7º ano A

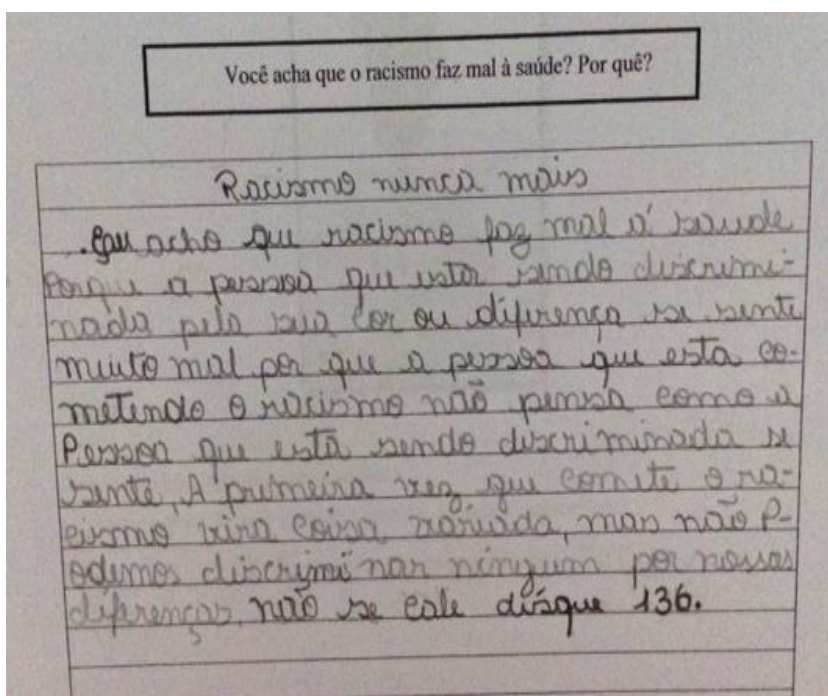
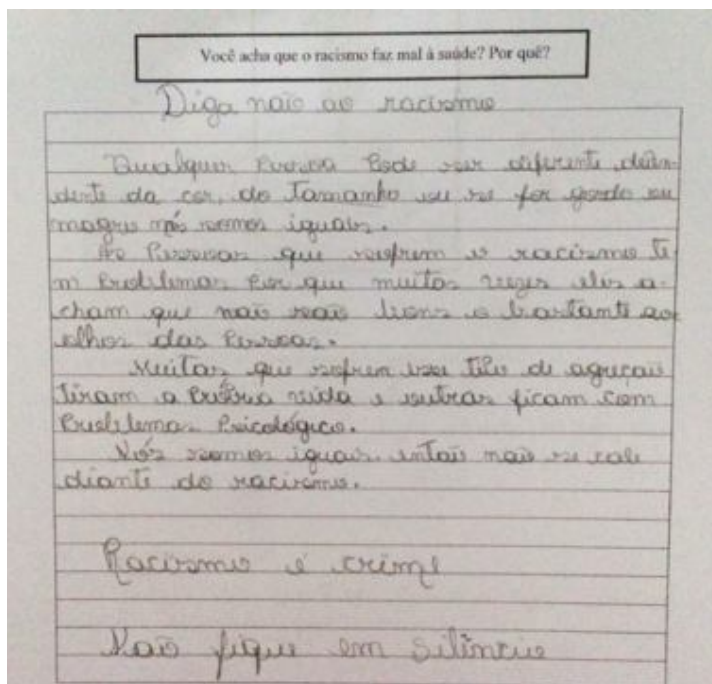


Figura 04: Texto produzido pela aluna A, do 7º ano B



Diante da leitura dos textos, vê-se que as duas alunas se posicionaram em relação à pergunta de maneira positiva, ambas entendem que o racismo faz mal à saúde. A aluna G afirma que quem sofre o racismo fica mal e o agressor não se coloca no lugar dela e termina seu texto dizendo que não podemos discriminar ninguém pelas diferenças que temos.

A aluna A ressalta que mesmo com diferenças, somos iguais, afinal somos todos seres humanos. Ela aborda que as vítimas sofrem por se sentirem inferiores e ressalta que o racismo pode causar problemas de ordem psicológica para a vítima. Ambas também têm uma atitude combativa ao incentivar a denúncia no final dos textos.

Diante disso, acreditamos que fizemos uma atividade de motivação significativa para proporcionar, aos alunos, o contato com a temática que seria trabalhada na obra, pois Cosson (2014) ressalta que o núcleo desse momento é “preparar o aluno para entrar no texto” (p. 54).

### 3.2 A INTRODUÇÃO DA LEITURA

A segunda etapa da nossa proposta foi recebida com muito entusiasmo, pois foi o dia em que eles receberam o livro *Felicidade não tem cor*. A professora levou a obra original para a turma, deixou que eles a pegassem e a folhassem e foi explicando que, infelizmente, ela



não tinha conseguido exemplares originais em quantidade suficiente para todos, por isso, optou por tirar cópia da obra e entregá-la a cada um.

Cosson (2014) ressalta que “independente da estratégia de leitura para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos” (p. 60). É imprescindível que os alunos conheçam o livro original e o manuseiem, mesmo em casos, como o nosso, nos quais cópias seriam utilizadas para o trabalho em sala.

Quando todos estavam com a cópia do livro, a professora solicitou que eles se ativessem à capa e fez algumas perguntas sobre ela: O que o título faz você imaginar a respeito da história que será lida? O que é felicidade para você? Você se considera uma pessoa feliz? Por quê? Sobre o menino da capa, há algo de diferente nele? Se sim, o que é e por que você achou diferente?

Figura 05: capa do livro



Fonte: BRAZ, 2002

A respeito dessas questões, muitos alunos disseram que o título fazia-os pensar que seria uma história alegre, que as pessoas não precisavam ser iguais para ser felizes, que independentemente da cor, as pessoas podem ser felizes. Outros disseram que seria uma história de uma menina que se apaixona por um menino negro e que vai ser feliz com ele.

Sobre felicidade, eles disseram que é um momento que sempre passa, felicidade é realizar os sonhos, é ter alegria sempre, é quando amamos alguém que gosta de nós e somos felizes com essa pessoa, é saber que há pessoas que nos amam do jeito que nós somos. Enfim, não faltaram opiniões sobre isso.

Quando perguntamos se eles se consideravam felizes, alguns disseram que sim mas não justificaram. A maioria disse que sim, explicando que era porque eles moravam com a

família, tinham amigos e isso os deixava felizes. Alguns disseram que mais ou menos, porque havia momentos em que eles ficavam tristes, porque ainda não tinham tudo o que queriam ou porque ainda não realizaram seus sonhos. Apenas dois alunos disseram que não, um não explicou o motivo e o outro escreveu “não me pergunte por que” (ALUNO C, 7º ano B). Percebemos que essa pergunta mexeu com eles, afinal discutir sobre felicidade é difícil porque é algo realmente muito subjetivo.

Sobre o garoto da capa do livro, se havia algo diferente nele, a maioria disse que sim e a justificativa foi porque ele carregava uma boneca na mochila e como ele era um menino, não deveria ter uma boneca. Alguns ainda disseram que não, que ele era um garoto igual aos outros. Percebemos aqui um estereótipo de gênero, quando se fala em relação aos brinquedos de meninos e de meninas.

Diante do estranhamento dos alunos a respeito do garoto da capa portar uma boneca na mochila, a professora explicou que não deveríamos achar estranho que meninos brincassem de boneca e meninas de carrinho, por exemplo, uma vez que ambos eram brinquedos. Comparou com a cor de roupa que nós escolhemos quando vamos sair. Alguém escolhe azul, outra pessoa, vermelho, enfim, ninguém é obrigado a usar a roupa da mesma cor de outra pessoa, assim como ninguém deve ser obrigado a brincar só de carrinho, se for menino, ou só de boneca, se for menina.

Após essa discussão, a professora, utilizando o data show, mostrou o autor e comentou sua biografia. Além disso, mostrou outros títulos de Júlio Emílio Braz: *Breve crônica de liberdade*, *Crianças na escuridão*, *Na cor da pele* e *Zumbi: O despertar da liberdade*. Comentou brevemente sobre cada um deles e ressaltou que Júlio Emílio é um escritor que gosta muito de escrever para crianças, especialmente a respeito de temas difíceis de falar como é o caso do nosso: racismo.

Outro passo concretizado na introdução da obra foi a leitura do texto autor e obra (anexo A) no qual o próprio Júlio fala sobre sua experiência como escritor e sobre o preconceito que enfrentou por ser negro, pobre e morador de favela quando era criança. Dessa forma, ressaltamos o que COSSON (2014) afirma:

[...] a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (p. 61).

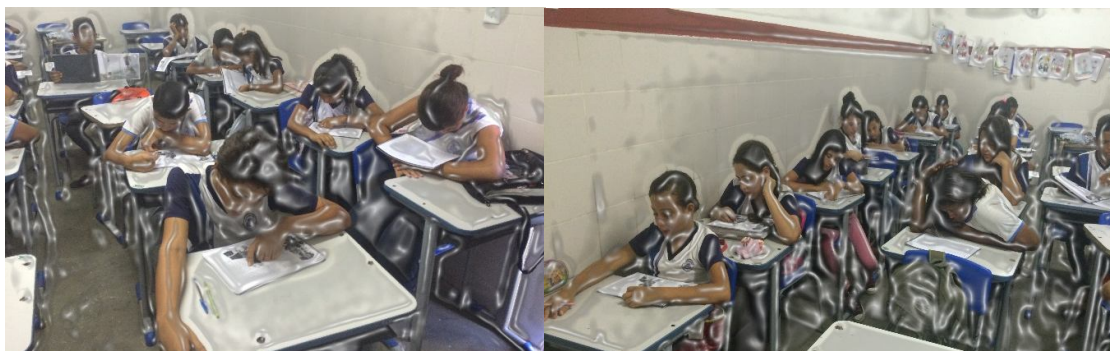
Para finalizar esse momento, acordamos com os alunos como se daria a leitura. Fizemos uma divisão em duas etapas: a primeira leitura seria feita da página 6 até a página 33 e a segunda, da página 34 até a 62. Ao final de cada leitura, fizemos um “intervalo”, momento que consiste em parar a leitura para fazer algumas atividades (variadas) com o objetivo de dialogar com o que estava sendo lido com outros textos para ampliar a percepção dos alunos sobre o tema discutido.

Nós propomos um intervalo dividido em *É hora de falar*, momento em que os alunos comentam o que leram, o que gostaram, o que os surpreenderam ou ainda se houve alguma dificuldade na leitura. O passo seguinte é o *É hora de escrever*, que se configura como uma atividade escrita de compreensão de alguns aspectos do texto e por fim, propomos uma discussão com outro texto que dialogue com a obra original.

### 3.3 A LEITURA DE *FELICIDADE NÃO TEM COR*

Essa fase da nossa proposta durou 8 aulas. Na primeira aula, todos foram convidados a ler o número de páginas estabelecido no final da aula anterior, ou seja, da página 6, que começa com o capítulo “Redação” até a página 33, com o capítulo “Bronca”. A professora pesquisadora fez a leitura em voz alta e cada aluno foi acompanhando em sua cópia. Percebemos que a turma ficou concentrada para fazer a leitura.

Figura 06: Alunos lendo *Felicidade não tem cor*



Fonte: acervo da autora

Ao final da leitura, a professora fez, oralmente, algumas perguntas para tirar possíveis dúvidas dos alunos e perceber como foi o primeiro contato com o livro. A maioria

dos alunos disse que não sentiu dificuldade na leitura, mas um aluno perguntou o que era “anu” e outro prontamente respondeu que era um passarinho preto e logo a dúvida foi sanada. Vemos aqui como as experiências pessoais são importantes para auxiliar na interpretação do texto. A palavra “anu” foi utilizada, na história, para apelidar Fael. Dessa forma os alunos puderam estabelecer o sentido dela na fala dos meninos que importunavam o personagem da narrativa.

Esse momento nos lembra o que Aguiar (2013) fala sobre a leitura em seu artigo *O saldo da leitura*:

O processo de leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do leitor, que não é mero expectador de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção de sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida (p. 154).

Na sequência, a professora perguntou o que tinha chamado a atenção deles na história contada até aquele momento da leitura, alguns disseram que acharam engraçado um menino ir atrás de Michael Jackson, sendo que ele já estava morto. Nessa hora, a professora pontuou que o livro tinha sido escrito antes de Michael Jackson morrer, mostrou nos dados da ficha catalográfica do livro que ele era de 1994 e foi reimpresso em 2002. Os alunos acharam o livro antigo, mas a professora ressaltou que o que ele abordava era muito atual e os alunos concordaram.

Outros alunos acharam estranho um menino querer ficar branco, afirmando que isso não era possível. A professora questionou se eles sabiam como Michael Jackson tinha ficado branco, eles disseram que não e ela disse que depois eles iam fazer uma pesquisa a respeito desse acontecimento com o cantor.

Alguns alunos pontuaram que acharam essa história diferente porque era uma boneca quem contava o que acontecia com Fael, então, a professora explicou para eles que aquele texto era ficção, não era realidade, embora nele estivessem contidos elementos da mesma.

Percebemos aqui como os alunos tomaram para si a narrativa, eles adentraram no universo da fabulação e se deixaram encantar por ela. Diante da maneira como a narradora tece a história, vimos que os leitores assumiram a verossimilhança do texto. Nesse contexto, lembramos mais uma vez de Benjamin (1994), quando postula que “quanto mais o ouvinte esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (p. 205).

A respeito dessa fabulação, Aguiar (2013) nos conduz mais uma vez ao falar sobre os tipos de textos, considerando seus objetos e finalidades. Ao falar do texto de ficção, ela ressalta:

O outro tipo de textos abre-se para o que o que pode ser, dando margem à imaginação e à criação, ultrapassando as referências espaciais e temporais com que se estruturam, para jogar com o provável, com o possível: é o campo da ficção, sem liames diretos com as regras da realidade externa (p. 155).

Assim, o compromisso com o real não é objeto do texto literário, seu compromisso é com o que é possível diante da tessitura do texto. Ao apresentar uma narradora boneca, o texto rompe com o horizonte do leitor que, geralmente, está acostumado a ter seres humanos como narradores.

Na continuidade das perguntas, quando a professora questionou se eles já tinham feito uma redação como aquela que Fael fez dizendo que queria ser branco, todos responderam que já haviam feito, mas escreveram algo relacionado ao lado profissional: policial, bombeiro, dentista, entre outras profissões. Ao questionar sobre o personagem que eles mais gostaram, todos disseram que gostaram de Maria Mariô porque ela era engraçada e “contava a história de uma maneira legal” (Aluna M, 7º ano A).

Novamente, destacamos a importância dada, pelos leitores, ao narrador. Eles gostaram de como Maria Mariô narra. Ela coloca, de maneira cativante, o leitor no texto. Parece-nos que quando se lê todos os diálogos entre ela e Fael, é com o leitor que ela dialoga também.

E se ele ficasse branco?  
Eu queria ver a cara dele se o Romãozinho começasse a chamá-lo de “branco azedo”, “leitinho”, “branquelo” e outras brancuras menos engraçadas e mais bobas.  
Ele ia ficar com a cara vermelha de raiva!  
Ou branca de indignação?  
E se a fórmula mágica não fosse de boa qualidade e, em vez de ficar branquinho, ele ficasse um pouco amarelinho como o Japa?  
Sua mãe o reconheceria? [...].  
E rosa? Não... acho que rosa ele não ia topa, não. Ia dizer que é cor de menina.  
Vocês sabem como esses meninos são preocupados com as cores, não é mesmo? [...].  
Hum, não vai ser fácil.  
É por essas e outras que eu não entendia por que era tão bom ser branco. (BRAZ, 2002, p. 23-25).

Diante de tantos questionamentos, o leitor é convidado a refletir também. Pela maneira como Maria conduz a história, vemos que a narrativa:

não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

É a marca do narrador que inquieta os alunos nesse contexto, pois ainda segundo Benjamin (1994), existe uma relação artesanal entre o narrador e sua matéria que é a vida humana. Assim, o autor questiona sobre a função do narrador, se a mesma não seria trabalhar a própria experiência e a dos outros para transformá-la “num produto sólido, útil e único?” (ibidem, p. 221).

Quando a pergunta foi sobre as expectativas que eles tinham sobre a realização do desejo de Fael ficar branco, alguns disseram que ele não ia conseguir, pois não existe essa possibilidade; outros disseram que ele ia conseguir um produto, um creme para passar em sua pele e assim ia conseguir mudar sua cor. A professora concluiu essa discussão oral dizendo que eles só iriam descobrir no final da história, afinal, no texto de ficção, mudar de cor era possível.

Na aula seguinte, foi solicitado que os alunos respondessem as questões de compreensão de texto, como elas são muitas e geralmente as respostas estão no próprio texto, elegemos uma que foge um pouco a essa perspectiva para analisarmos as respostas dos alunos. A questão foi a seguinte: Qual foi o motivo da briga entre Rafael e Romãozinho? Você já presenciou algo desse tipo na escola? Se sim, conte como foi.

Muitos alunos responderam a primeira parte da questão de forma consensual: o motivo da briga foi porque Romãozinho chamou Fael de “nego burro” quando o mesmo chutou a bola em direção ao gol e ela foi para fora. Na segunda parte da pergunta, alguns relataram que nunca viram nenhuma briga desse tipo, no entanto, outros disseram o contrário. Eis alguns trechos:

Tabela 06: Relatos dos alunos

|                     |  |
|---------------------|--|
| Aluna F<br>7º ano A | Sim, eu tava saindo da escola aí um menino ia me bater porque eu sou um pouco gorda sem eu fazer nada.   |
| Aluno C<br>7º ano A | Sim, mas eu não quero falar sobre isso.  |
| Aluna R<br>7º ano A | Eu já vi muita gente na escola mesmo brigando por causa de apelidos.   |
| Aluna W<br>7º ano B | Sim, as meninas estavam jogando queimado e uma queimou a outra aí a outra menina ficou com raiva e começou a discutir aí as duas começaram a brigar. |
| Aluno A<br>7º ano B | Sim, eu fui fazer o trabalho da escola aí esqueci a letra “r” depois do “t” e ele começou a me chamar de burro, eu fui e meti um murro nele. A       |

|                     |   |
|---------------------|---|
|                     | professora levou eu para a secretaria e a coordenadora deu uma suspensão. |
| Aluna J<br>7º ano B | Sim, mas não foi racismo, foi por causa de namorado e foi horrível.       |

Essa questão deixou os alunos muito à vontade para falar sobre qualquer situação de briga que eles tivessem presenciado, não só referente ao racismo. O que podemos perceber é que o preconceito esteve presente nos relatos das alunas F e R e do aluno A. A aluna F fala sobre seu físico, explicando que sem motivo nenhum, um garoto ia lhe agredir. A aluna R não exemplifica o motivo da briga, mas ressalta que já viu “muita gente” brigando por causa de apelidos, o que é uma atitude preconceituosa. Já o relato do aluno A deixa evidente a discriminação sofrida por ele próprio por ter esquecido uma letra de uma palavra. Vale ressaltar que, segundo ele, só ele foi para a secretaria porque deu um murro no garoto e só ele levou suspensão, o que nos leva a suspeitar que nada aconteceu com quem primeiro promoveu a agressão verbal.

Mas diante de todos os relatos, o do aluno C nos chamou a atenção em especial. O mesmo disse que sim, mas não queria falar sobre. Ficamos nos questionando o porquê de seu silêncio e uma possibilidade de resposta foi pensar que agressão tinha sido sofrida por ele e como lembrar, muitas vezes, não nos faz bem, ele preferiu não se expressar.

Diante desses relatos, fica claro que a escola não está alheia às diversidades e é preciso repensar a prática pedagógica a fim de trazer algumas discussões importantes para o espaço educacional visando promover uma educação mais cidadã.

A segunda atividade desse momento de intervalo foi a leitura de um texto da revista *Ciência hoje* (Apêndice A, p. 16). O texto, voltado para o público infantil, discutia a seguinte questão: Por que as pessoas têm cores diferentes? O texto aborda o tema cientificamente, mas com uma linguagem voltada para as crianças. Dessa forma, responsabiliza a melanina como proteína que dá cor à pele das pessoas. Diante dessa leitura, a professora questionou se eles já tinham ouvido falar naquela proteína e eles disseram que não.

Explicou ainda que, como o texto abordava, a cor da nossa pele não muda de um dia para noite, nós somos resultado de muitos anos de evolução. Por fim, solicitou que eles fizessem um pequeno texto sobre aquilo que eles tinham acabado de discutir e sobre o fato das pessoas gostarem das outras pela cor da pele que elas têm, lembrando que Fael pensava assim. Eis algumas produções transcritas da forma como os alunos escreveram:

Tabela 07: Textos dos alunos sobre a discussão feita em sala

|  |  |
|--|--|
|  | Nós temos essas cores diferentes por causa de uma substância chamada |
|--|--|

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Texto do aluno N do 7º ano B  | melanina e os negros têm mais melanina, por isso que são mais escuros do que as pessoas brancas e pardas.<br>Isso não se faz a cor da pele da pessoa não justifica a relação boa ou ruim, somos todos iguais.  |
| Texto da aluna L, do 7º ano A | Bem na pele temos melanina e nas pessoas mais morenas tem mais do que nas pessoas brancas.<br>Rafael não precisa trocar a cor da pele por causar dos outros e essa ideia de ir atrás de Michael Jackson e perguntar como fez isso alendo mais eu estou muito curiosa como Michael Jackson fez isso. E para ter amigos não precisa fazer tamanhã besteira.  |
| Texto da aluna K, do 7º ano A | A cor de nossa pele são de cores diferentes porque pessoas de nossa família tem muita ou pouca melanina por isso que nós nascemos com cores diferenciadas.<br>Eu acho que as pessoas que têm cores de pele branca não devia ter preconceito com pessoas de pele negras, elas não sabem como pessoas de pele negras são tão legais, divertidas e brincalhonas. Eu acho que as pessoas de pele branca são muito preconceituosas. |
| Texto do aluno M, do 7º ano B | Eu acho que ninguém deve escolher amigos só brancos e eu acho que Fael é muito triste porque é moreno e acho diferença nenhuma.<br>Se eu fosse Fael eu não queria se branco mas sim se moreno como ele é e Fael fez muito bem em da uma porrada em Romãozinho.<br>Eu acho que só porque a pessoa é de outra cor que eu não vou gosta da pessoa. O que fais eu gosta da pessoa é o carate da pessoa.                            |

Essa atividade proporcionou a produção de textos interessantes. Através deles, os alunos puderam explicar o porquê de termos a cor da pele diferente e a leitura do texto da revista ciência hoje ajudou nessa tarefa. Três alunos falaram sobre a existência da melanina em nossa pele, quanto mais proteína nosso organismo tem, mais escura será a pele. Como é um aspecto genético, não podemos mudar a cor da pele definitivamente, o que pode ocorrer é um bronzeamento, no caso de pessoas brancas, através da reação que essas proteínas têm ao entrar em contato com o sol, o que pode até causar queimaduras, como aborda o texto.

Além disso, os alunos também conseguiram se posicionar diante do fato das pessoas gostarem de outras considerando a cor da pele como critério. Os quatro textos acima nos revelam que todos os alunos concordam que o critério da cor da pele não deve ser usado para definir quem serão ou não nossos amigos. Diante disso, o aluno M propõe outro critério: o caráter da pessoa. Alguns até fazem referência ao personagem da narrativa para exemplificar essa questão de não precisar ser branco para ser amigo. E a aluna K exalta características de pessoas negras que ele conhece: legais, divertidas e brincalhonas.



Isso nos faz repensar a necessidade de ressaltarmos as características das pessoas negras como positivas, conforme Cavalleiro (2001) propõe, devemos “realizar falas explícitas direcionadas às crianças e aos adolescentes negros, que devem conter elogios por sua inteligência, seu desenvolvimento, sua estética ou por seu comportamento” (p. 156). Mas ela pontua que essa expressão verbal deve ser acompanhada de uma prática não verbal, ou seja comportamentos que evidenciem afeição a eles. Desse modo, construiremos uma prática aliada a atitudes de valores e respeito.

Para finalizar esse intervalo, foi proposto que os alunos fizessem uma pesquisa sobre como Michael Jackson tinha ficado branco. Eles deviam anotar o que acharam de interessante para partilhar na aula seguinte. E assim aconteceu, no entanto, nem todos fizeram a pesquisa. Alguns se desculparam dizendo que não tiveram condições de ir a uma *lan house*, outros disseram que tinham esquecido.

Aos que fizeram a pesquisa, foi solicitado que explicassem o que tinham encontrado. De modo geral, os alunos disseram que Michael Jackson tinha ficado branco porque ele tinha uma doença na pele, chamada vitiligo. Essa doença destrói as células que produzem a melanina, aquela proteína sobre a qual tínhamos falado na aula anterior. Alguns complementaram dizendo que ele tinha manchas brancas nos braços e por isso sempre usava roupas de mangas cumpridas.

A professora também trouxe uma pesquisa que encontrou na edição *online* da Revista Superinteressante (Anexo B) e relatou aos alunos que quando o vitiligo se alastra pela maior parte da pele, pode ser feito um procedimento de despigmentar a parte que não teve alteração para deixar a pessoa com a pele num tom mais semelhante e foi isso que aconteceu com o astro pop. No entanto, esse procedimento não é seguro, pois há discussões sobre o risco de a substância usada causar câncer no ser humano, uma vez que ela destrói as células protetoras da pele.

Com essa discussão da pesquisa, terminamos nosso primeiro intervalo e demos continuidade à leitura de *Felicidade não cor*. Assim, fizemos a leitura dos capítulos finais que vão da página 34 com o capítulo “em busca de Michael Jackson” até a página 62, com o capítulo “Adeus, Fael”.

Como da primeira vez, a professora fez a leitura e os alunos foram acompanhando com atenção. Ao final desse momento, a professora questionou se eles tiveram alguma dificuldade na leitura e uma aluna perguntou o que era um “disc-jóquei”, nome usado por Maria Mariô para se referir a Cid Bandalheira. A professora perguntou se alguém sabia dizer, mas os alunos disseram que não. Então, ela explicou que era a expressão completa da sigla

DJ, aquele profissional que geralmente toca músicas em shows com uma mesa de som. Logo os alunos associaram a um famoso DJ que há na cidade.

Feita essa explicação, passamos para as questões de discussão oral do segundo intervalo de leitura: Fael conseguiu o que tanto queria: ficar branco? Por quê? Você tem alguma coisa no seu corpo que também desejaria mudar? Por quê? Como você caracteriza a atitude de Fael diante de sua vontade de encontrar com Cid Bandalheira? Você achou que Maria Mariô foi importante no texto? Você gostou do final do texto? Se você tivesse como mudar o final da história, como ele seria?

Diante da primeira pergunta, todos disseram que não, pois ele tinha desistido ao falar com Cid Bandalheira. A respeito de terem alguma coisa no corpo que eles desejariam mudar, apenas as meninas de manifestaram. Uma primeira aluna disse que queria diminuir o nariz e uma segunda disse que queria engordar. Uma terceira aluna disse que queria emagrecer, outras afirmaram que também desejavam a mesma coisa, pois os meninos as chamavam de “baleia”, “bojão de gás”. Nessa hora, alguns riram e houve um princípio de tumulto, mas a professora conseguiu contornar e chamar a atenção deles.

Continuando a conversa, a professora ressaltou a necessidade respeitarmos as diferenças de cada um e disse que aquilo que somos nos faz únicos. O mundo não seria melhor se todos fossem do mesmo jeito, provavelmente seria chato e “sem graça”. Diante disso, a professora comentou que sempre estamos insatisfeitos com alguma coisa em nós e, muitas vezes, mudar isso não é possível e lembrou o caso de Fael que não conseguiu mudar sua cor e precisou assumir-se negro, gostar dele próprio, sendo quem é.

Ao falar sobre a atitude de Fael de ir atrás do radialista, uns alunos acharam que ele foi corajoso por ter entrado na escola à noite e ter pulado o muro; outros disseram que ele foi “doido” por sair sozinho à noite em uma cidade grande. A respeito de Maria Mariô na narrativa, os alunos comentaram que ela foi importante porque contava a história e por ter ajudado Fael a se aceitar do jeito que ele era.

Quando falamos sobre o final do texto, a maioria disse que gostou. Uma aluna perguntou se não existia *Felicidade não ter cor 2*, contando como foi a vida Fael daquele dia em diante. Sobre o final da história, muitos comentaram que queriam ver a boneca se tornar humana para Fael ficar amigo dela ou até namorar com ela. Mas alguns acharam melhor que Fael casasse com Inês e Maria ficasse amiga dela. Outros ainda comentaram que o protagonista devia levar Maria para casa e quando ele tivesse um filho, ela seria um presente para ele. Com isso, ressaltamos como a narradora se tornou importante no texto, a ponto de os alunos desejarem que ela se tornasse humana para conviver com o personagem.

Na sequência, os alunos responderam as questões de compreensão de texto, das quais vamos escolher uma para comentar, uma vez que a maioria são perguntas sobre a própria história. Escolhemos uma mais subjetiva: O radialista fala sobre “preconceito”. Você já foi ou conhece alguém que já foi vítima de algum tipo de preconceito? Relate. Eis algumas respostas:

Tabela 08: Relatos dos alunos sobre preconceito

|                     |  |
|---------------------|--|
| Aluna E<br>7º ano A | Já sim, vi alguém passar por isso foi chamado de picolé de fumo. Mas eu não gostei não.                          |
| Aluno J<br>7º ano A | Sim, num jogo de futebol o goleiro foi chamado de macaco por uma torcedora branca.                               |
| Aluna M<br>7º ano A | Sim, minha melhor amiga XXX já sofre por causa dela ser bem magrinha.  |
| Aluna I<br>7º ano B | Porque eu sou gordinha e ficava mim apelidando.  |
| Aluno P<br>7º ano B | Sim quando eu usei óculos começaram a mim chamar de quatro olho.   |
| Aluna C<br>7º ano B | Sim! Na escola tem vários casos de preconceito por exemplo um garoto chamado XXXX era chamado de butijão de gás. |

A essa questão não faltaram exemplos, poucos alunos responderam que não, a maioria relatou algum caso. Diante das respostas, percebemos o quanto o preconceito é vivo em nossa sociedade e conseqüentemente, na escola. Os casos relatados são muito diversificados, vão desde o preconceito racial até o preconceito por ser gordo. Isso nos leva a perceber o quando ainda a sociedade é influenciada pelos estereótipos. Zilá Bernd (1994) nos alerta sobre isso ao dizer que “A força do estereótipo é tanta que, depois de sua cristalização são necessárias décadas, senão séculos, para que seja desconstruída” (p. 14).

Os alunos E e J trouxeram exemplos de preconceito racial e o aluno J fez referência a um caso que teve repercussão nacional. O goleiro do time do Santos, Aranha, foi ofendido pelos torcedores do time rival numa partida em agosto de 2014. Durante o jogo, o goleiro foi chamado de macaco. Vê-se, portanto, que o espaço onde o racismo acontece é muito amplo. A escolha da vítima parece ser gratuita e aleatória: artistas, atletas e pessoas em geral são alvos de preconceito. Basta lembrar também dos casos recentes de discriminação envolvendo Maria Julia Coutinho, a mulher do tempo do Jornal Nacional e Taís Araújo, artista global.

Finalizada a discussão dessa atividade, partimos para a leitura de um poema de Luiz Silva Cuti “Sou negro” (Apêndice A, p. 19). Essa atividade visou também estabelecer “a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando

como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto” (COSSON, 2014, p. 63).

Escolhemos esse poema por se tratar de outro texto literário que dialoga com a narrativa que lemos. Em “Sou negro”, o eu lírico assume sua identidade negra ao passo que ressalta suas características físicas “Negro e pronto! / Beijo / Pixaim / Abas largas meu nariz / Tudo isso sim / — Negro e pronto! — / Batuca em mim”. Salienta também o preconceito sofrido, mas sem esmorecer “Negro pronto contra o preconceito branco / O relacionamento manco”.

Além disso, nos marca por ser um poema forte, no qual situações da época da escravidão são sutilmente lembradas “grito – negro – força / Contra grades e contra forcas”. Foi diante desse texto que nosso segundo intervalo se concretizou.

Após a leitura, algumas questões propostas foram discutidas e havia uma, em particular, que dialogava com *Felicidade não tem cor*. É sobre ela que vamos nos debruçar observando as respostas dos alunos. A questão pedia para eles relacionarem o eu lírico de “Sou negro” com o personagem Fael. O que havia de semelhante e diferente entre eles. Eis algumas colocações:

Tabela 09: Respostas dos alunos comparando Fael com o eu lírico de “Sou negro”

|                     |   |
|---------------------|---|
| Aluno G<br>7º ano A | As semelhanças é que os dois são negros e diferença é que ele gosta de ser negro e Fael não aceitava ser negro depois de um tempão que encontrou Cid Bandalheira que ele foi aceitar.   |
| Aluno C<br>7º ano A | Quase tudo porque eles dois são parecidos, mas Fael antes não gostava de ser negro.   |
| Aluna K<br>7º ano A | Eles são negros, só que um se aceita e o outro não.   |
| Aluna A<br>7º ano B | O eu lírico do poema tem as mesmas características de Fael mais os pensamentos são completamente diferentes, Fael não aceita ser negro e quer ir atrás do objetivo (ficar branco) já o eu lírico aceita quem ele é e é muito feliz. |
| Aluna V<br>7º ano B | Ele ama ser negro não liga o que os outros falam dele, ele tem orgulho de ser o que ele é e Fael não gostava de ser negro e queria ficar branco.  |
| Aluno B<br>7º ano B | Que Fael não tinha orgulho de ser negro e queria mudar de cor e o eu lírico não. Ele gostava de ser quem é.   |

Diante das respostas dos alunos, percebemos que eles compreenderam o posicionamento do eu lírico perante sua cor. Entenderam que havia semelhanças entre ele e Fael, uma vez que ambos eram negros. No entanto, pontuaram que Fael não sentia orgulho disso, pelo menos até encontrar com Cid Bandalheira, como o aluno G ressalta. Já o eu lírico,

ao contrário, aceita e afirma sua identidade negra. Finalizado esse intervalo e concluída a leitura, partimos para a interpretação do texto por meio do Sarau Literário.

### 3.4 A INTERPRETAÇÃO DA LEITURA

Essa quarta etapa durou oito aulas, pois além das atividades em sala, houve um momento que aconteceu fora da escola e, depois disso, fizemos a apresentação dos resultados dos trabalhos realizados pelos alunos.

A interpretação foi vivenciada em duas circunstâncias, a saber: o momento interior e o momento exterior. Segundo COSSON (2014):

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar encontro do leitor com a obra. [...] O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela (p. 65).

Diante disso, como a primeira interpretação visa valorizar os sentidos que o leitor construiu quando da leitura da obra, propusemos que os alunos escolhessem um episódio da narrativa do qual mais tivesse gostado e o representasse por meio de um desenho que devia ser feito na capa do caderno de atividades. Além do desenho, eles deviam escrever um texto explicando o porquê da sua escolha. Vejamos alguns desenhos e textos:

Figura 07: Texto e desenho da aluna A, 7º ano A

Eu gostei da Pirote quer a boneca  
 sempre estava falando dele de  
 miminho fael ele era um miminho.  
 Quer sempre sonhava de encontrar  
 o Michael Jackson e sempre os  
 amigos dele ficavam zombando  
 da cara de fael por que ele era  
 negro. e ele tinha uma amiga  
 de nome dele que sempre via o Roger  
 esse boneco na casa de brinquedo  
 e essa boneca gostava muito dele  
 e para todos os lugares que fael  
 ia levava ela nos cost esse  
 livro é muito bom!!!



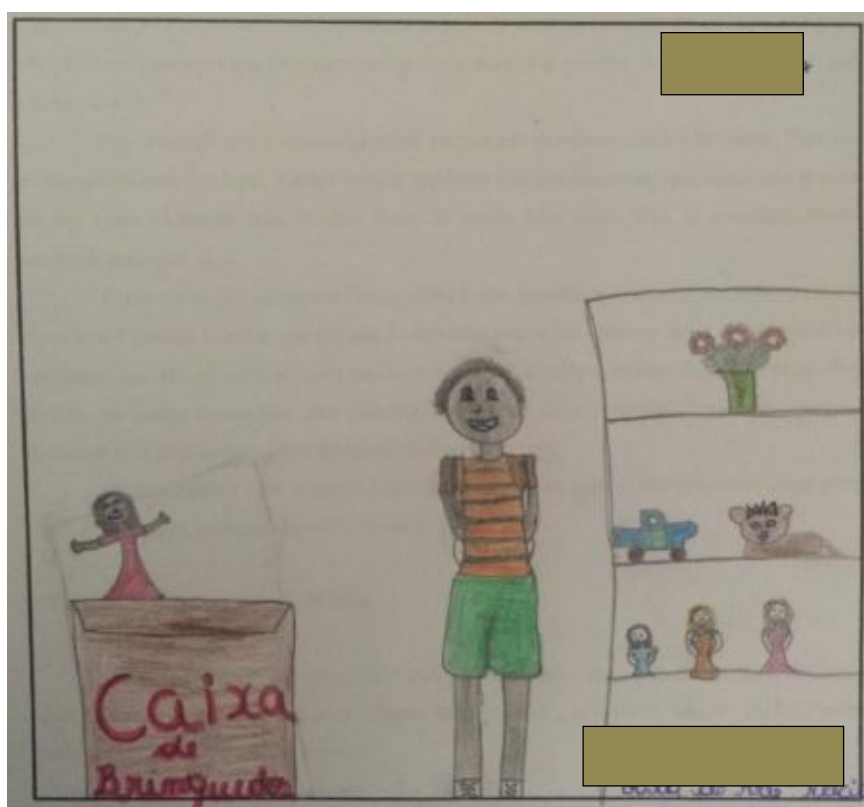
Fonte: Acervo do autor

A aluna A não parece ter escolhido um momento específico. Ela faz uma explanação geral sobre a narradora e sobre sua relação com o personagem Fael. O que nos chamou a atenção foi que, no texto, ela se posicionou em relação ao livro “Esse livro é muito bom”. Com relação ao desenho, destacamos que a aluna não pintou o rosto de Maria Mariô e além disso pintou os cabelos dela de amarelo, o que nos faz pensar que ela esqueceu que a boneca

era negra ou a retratou como suas possíveis bonecas. Já Fael está todo verde porque há um momento da narrativa que Maria brinca com isso, fazendo análises de como seria Fael se ele fosse de várias cores.

Figura 08: Texto e desenho da aluna S, do 7º ano B

Eu escolhi a parte que fael vai procurar o Cid Bandalheira e ele pula o muro da escola para pegar Maria Marião para ir nessa aventura com ele. eu acho que ele gostava tanto de Maria por ser seu amigo e seu paião como ele e queria que ele fosse com ele por mais que ele não ouvia o que ela falava com ele. fael lembra dela.



Fonte: Acervo do autor

A aluna S escolheu o episódio em que Fael vai à escola “raptar” a boneca para ir com ele ao encontro de Cid Bandalheira. Ela destaca a amizade entre eles, embora o garoto não possa ouvi-la. Ao contrário da aluna anterior, S representa em seu desenho os traços raciais

dos dois personagens, afirma a identidade deles. A aluna também assina seu desenho no canto superior e inferior da folha, mostrando sua identidade. Ambas assinaturas foram suprimidas para preservar o anonimato da aluna.

Figura 09: Texto e desenho do aluno T, 7º ano B

Eu gostei da parte da briga porque fael estava jogando bola e fael chutou para fora e romãozinho desceu logo levou ai foi de dentro ele se pegou no muro e esquisito cara se batendo logo para briga e os menino falou briga briga e fael deu um murro no cara de romãozinho infim fael ganhou a briga.



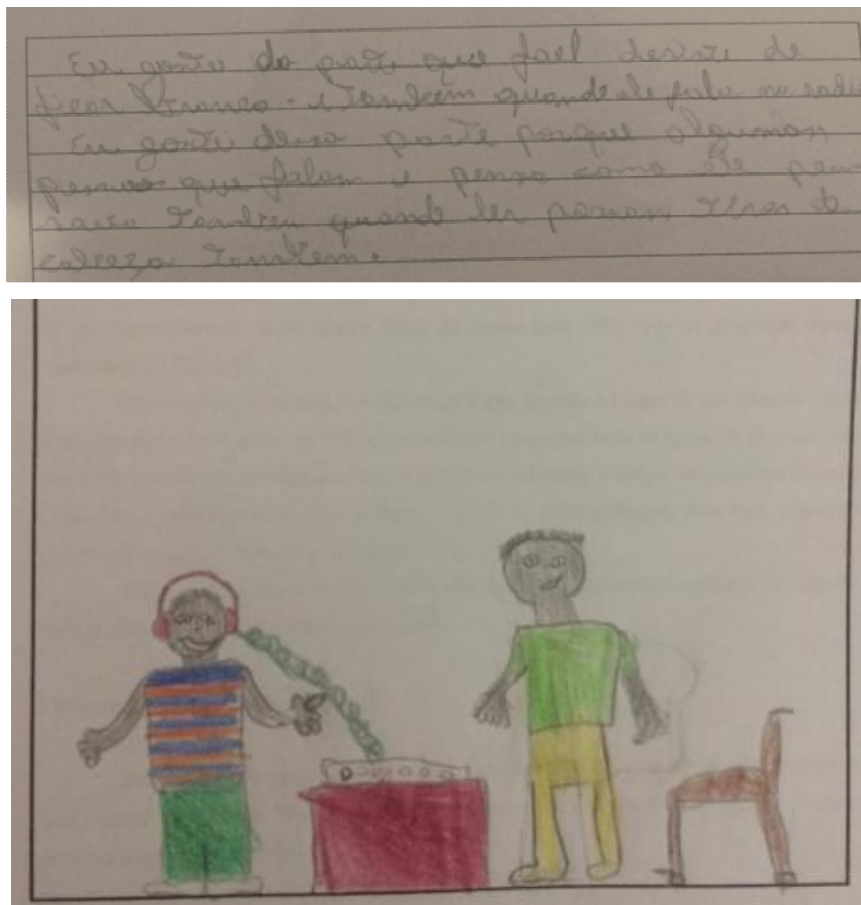
Fonte: Acervo do autor

O aluno T expôs em seu texto que gostou do momento em que Fael briga com Romãozinho. Ele não justifica essa escolha, narra o episódio e conclui que houve um vencedor: Fael, pois ele deu um murro no colega. Vale ressaltar que essa cultura de violência



também está muito presente nas escolas. De maneira geral, os alunos querem resolver tudo na força bruta, o diálogo tem ficado para depois que os fatos violentos acontecem. Em seu desenho, o aluno retrata o campo de futebol e a imagem dos garotos brigando. Ele também não pinta os meninos, mas mostra um semblante de muita raiva no rosto do garoto que dá o murro, que seria Fael, na narrativa.

Figura 10: Texto e desenho do aluno J, 7º ano A



Fonte: Acervo do autor

O aluno J.S.A fez uma referência ao momento do clímax da narrativa, no qual Fael desiste de ficar branco, depois da conversa que teve com Cid Bandalheira. Sobre a aceitação de sua cor, Munanga (2012) pontua que:

Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humano “normal” (p. 43).

O aluno ainda justifica bem sua escolha, diz que gostou dessa parte porque se outras pessoas pensarem como Fael, ao ler esse trecho, vão desistir de ficar branco também. No desenho, ele mostra Fael usando o fone do radialista, ambos estão felizes, mas não podemos esquecer que Cid usa cadeira de rodas, portanto, não poderia estar de pé.

Diante dos texto e desenhos apresentados, vemos que a escolha do episódio da narrativa foi muito variada, mas, no geral, os alunos gostaram de momentos em que Maria Mariô se destacava. Alguns também escolheram o episódio em que Fael brigou com Romãozinho e outros ainda acharam interessante o momento em que Fael desiste de ser branco e fica famoso na escola. Entendemos que essa atividade foi muito significativa porque pudemos observar o que os alunos, de maneira subjetiva, acharam interessante no texto.

Concluída a primeira interpretação, passamos então para o momento exterior, a etapa que visa extrapolar o sentido da leitura do livro diante da visão de uma leitura de mundo. Para esse momento, propomos três atividades: um debate, uma pesquisa de campo e produção de poema.

A primeira atividade consistiu em assistir a um vídeo que foi veiculado na televisão por ocasião do dia da Consciência Negra do ano de 2015. O vídeo da campanha **Lugar do negro – Novembro da igualdade racial** pode ser encontrado no link: <http://www.youtube.com/watch?v=8ZYHDguv3vE>. Esse vídeo, de apenas 30 segundos, promove uma reflexão sobre o lugar do negro em nossa sociedade.

Pessoas como a atriz Lucy Ramos, o goleiro Aranha, entre outras personalidades vão explanando onde é o lugar do negro e concluem que esse lugar é onde ele deseja estar, de maneira igualitária com todos. A campanha foi feita pelo Governo Federal e deixa claro que com o avanço das ações de promoção da igualdade social e combate ao racismo, o negro tem conquistado novos espaços na sociedade brasileira.

Depois de assistir ao vídeo, discutimos algumas questões: Para você, onde é o lugar do negro no nosso país? Você acha que todos nós, independentemente da cor que temos, podemos chegar ao lugar que quisermos? Você conhece negros que ocupam cargos importantes em sua cidade/comunidade? Devemos nos lembrar de respeitar o negro apenas nas datas alusivas a eles? Qual a relação de sentido que podemos estabelecer entre essa campanha e o livro *Felicidade não tem cor*?

Diante dessas questões, alguns alunos se posicionaram dizendo que o lugar do negro é qualquer lugar que ele deseje chegar, mas que é necessário que a eles sejam dadas oportunidades, pois sabemos que o preconceito, muitas vezes, é responsável por deixar o povo negro excluído de muitas situações.

Eles pontuaram ainda que conheciam um ex-sargento da cidade e um professor deles que são negros. Outro aluno ainda ressaltou que o jogador lagartense Diego Costa é pardo e é muito famoso e rico. Os exemplos pararam por aqui, o que nos fez perceber que cargos de prestígio social, na nossa comunidade, parece que ainda são, majoritariamente, ocupados por brancos. Os alunos afirmaram que o respeito aos negros deve ser uma atitude frequente e não apenas em datas alusivas, pois eles são pessoas sempre, não só no dia da Consciência Negra ou em outras datas.

A respeito da relação do vídeo com o livro, os alunos disseram que Fael não precisava ficar branco para que as pessoas gostassem dele, isso ia ser conquistado. Pontuaram que, no final da narrativa, Fael e a boneca ficam famosos e fazem novas amizades. Eles conquistam a escola e chegaram onde sempre quiseram chegar.

A segunda parte dessa interpretação consistiu em uma pesquisa de campo, na qual os alunos tiveram que visitar algumas lojas de brinquedos da cidade para ver se nelas, bonecas como Maria Mariô, eram vendidas. Essa fase foi realizada no horário oposto ao da aula deles. A professora orientou que eles fossem em grupos, se identificassem ao vendedor e falassem que o objetivo da pesquisa era escolar. Ressaltou ainda que, se fosse permitido, que eles pedissem para tirar fotos das bonecas para montar um painel que seria apresentado no Sarau da turma. Assim fizeram:

Figura 11: Fotos de bonecas das lojas



Fonte: Acervo do autor

Na aula seguinte, comentaram como tinha sido a experiência de ir a uma loja de brinquedos fazer uma pesquisa. Muitas alunas disseram que nunca tinham parado para pensar na questão das bonecas negras. Até se assustaram ao perceber que há bonecas como Maria

Mariô, mas em uma quantidade muito menor do que as brancas. As fotos podiam comprovar o que elas estavam dizendo.

Sobre a conversa que tiveram com os vendedores, percebemos que alguns grupos não executaram essa tarefa, alegaram que os funcionários estavam ocupados ou que os colegas tiveram vergonha de conversar com os adultos. Os que conseguiram dialogar, ressaltaram que as bonecas e bonecos negros não são muito procurados pelas pessoas, mas não sabiam o motivo. Isso fazia com que a loja não comprasse tantos bonecos para não ter prejuízos. Ressaltaram que há alguns bonecos negros de mesmo formato que brancos e que eles têm o mesmo preço, mas que, de maneira geral, os brancos são os mais vendidos.

A professora perguntou se alguém da turma tinha ou já teve uma boneca negra, apenas duas alunas disseram que sim. Diante disso, a professora perguntou o porquê e muitas disseram que nunca ganharam ou que também nunca pediram aos pais e quando escolhiam seus presentes, os mais comuns eram as bonecas brancas mesmo. Pensamos, assim, que realmente existe uma cultura de valorização do branco até no que se refere aos brinquedos. Mas que, aos poucos, a cultura negra tem chegado a muitos espaços também, pois mesmo em pequenas quantidades, havia bonecas negras para serem vendidas.

Finalizada essa etapa, partimos para a terceira atividade que foi uma pequena oficina de poemas. Diante de tudo que foi discutido durante todas as aulas anteriores, os alunos deviam produzir um poema sobre o racismo e o preconceito que deviam deixar de existir em nossa sociedade. Eles puderam falar sobre a narrativa, sobre o respeito às diferenças, sobre o orgulho de ser negro, enfim, era o momento que eles tinham de concretizar a mensagem que queriam passar depois daquela experiência de leitura.

Os alunos escreveram o poema em sala sob a supervisão da professora, a mesma fez a correção de algumas situações de escrita, mas não interferiu na ideia do texto deles. Diante da correção, os alunos fizeram a reescrita do poema e confeccionaram um suporte no qual o poema foi fixado para o dia da apresentação.

Figura 12: Alunos produzindo poemas



Fonte: Acervo do autor

Depois da refacção dos poemas, a professora pesquisadora propôs a organização do sarau das turmas. Para tanto, cada turma teria que apresentar alguns desenhos, poemas e músicas. Assim, solicitou que eles pesquisassem músicas que falassem do negro de forma positiva, escolhessem quem queria declamar o poema que criou e apresentar o desenho que fez na primeira interpretação. Deixamos essa escolha livre.

Para a apresentação do sarau, reunimos as duas turmas para partilharem suas experiências de leitura. Organizamos da seguinte maneira:

7º ano A: declamação de 3 poemas, 1 música e apresentação de 2 desenhos.

7º ano B: declamação de 2 poemas, 1 música e apresentação de 2 desenhos.

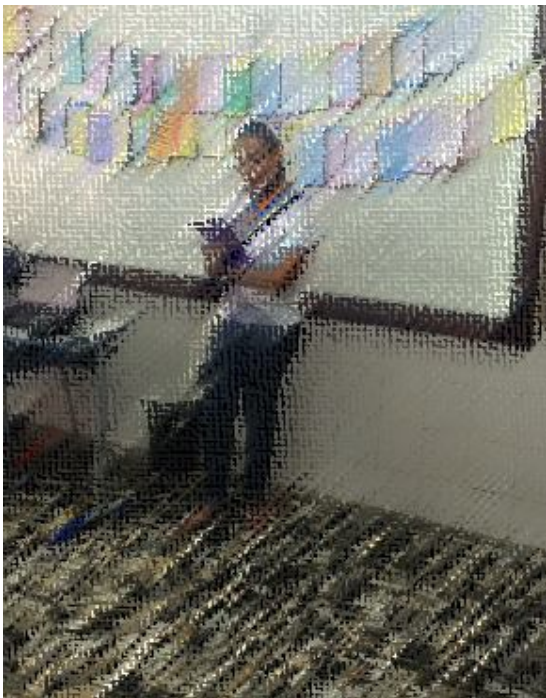

Assim, no dia marcado, a professora organizou as cadeiras da sala em círculo, de maneira que ficasse reservado um espaço à frente para as apresentações. No quadro, os poemas foram pendurados e os painéis de fotos fixados. Um notebook com caixinhas de som foram disponibilizados para a apresentação das músicas.

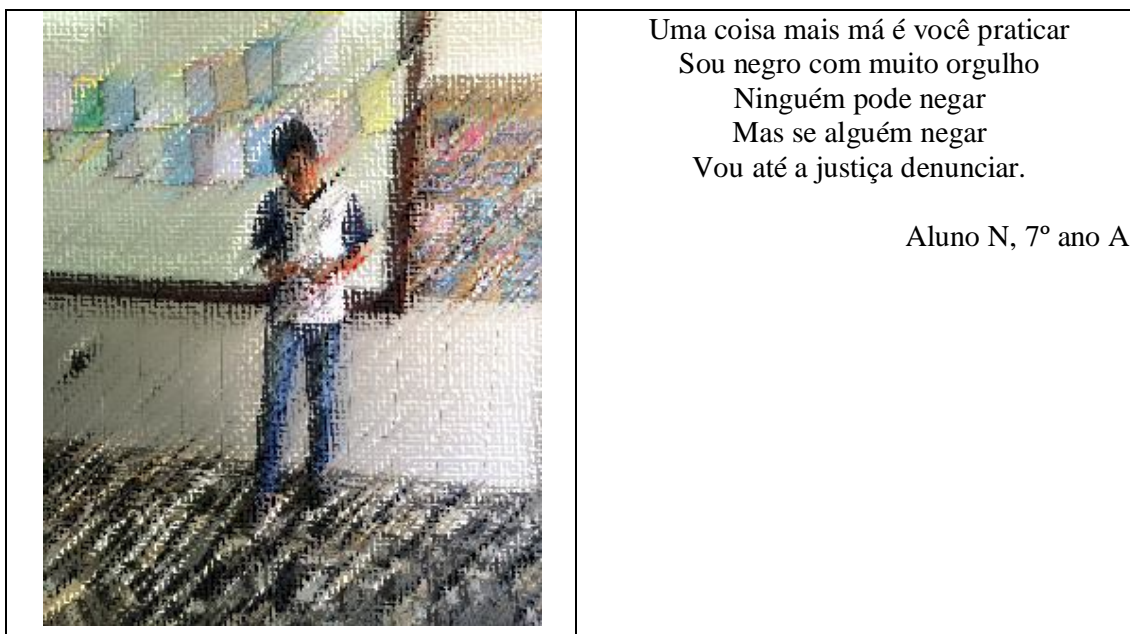
Ao iniciar o sarau, a professora pesquisadora agradeceu aos alunos pelo empenho na leitura do livro e na realização das atividades. Enfatizou que esperava que aquele trabalho tivesse sido significativo para eles, uma vez que a discussão proposta era muito atual e relevante no contexto social e educacional brasileiro.

Depois convidou os três alunos do 7º ano A para apresentarem seus poemas:

Figura 13: Apresentação e poema dos alunos L, A e N



|  |   |
|--|---|
|   | <p>Vivemos no mundo cheio de preconceitos</p> <p>Vivemos num mundo imundo<br/>Cheio de preconceitos sem ligar<br/>Pros sentimentos dos negros</p> <p>Vivemos no mundo sujo<br/>Que conhece o trabalho do branco<br/>Mas não reconhece o trabalho do negro</p> <p>Eu gosto de ser morena me considero negra<br/>Tenho orgulho das criancinhas branquinhas<br/>Que brincam com as negrinhas sem ligar<br/>Para cor, cultura ou até mesmo condições<br/>financeiras]</p> <p>Sou negra com orgulho<br/>Sou negra com fé<br/>Pra mim não importa a cor<br/>Mas sim a consciência<br/>Aluna L, 7º ano A</p> |
|  | <p>Sem racismo</p> <p>Nos tempos de hoje não devia existir<br/>racismo]</p> <p>A cor da gente não importa<br/>Nossa cor não vai mudar o que somos<br/>A cor não nos define<br/>Podemos ser o que a gente quiser<br/>Não vai importar a nossa cor<br/>Não vai importar mesmo<br/>Nossa cor não vai nos mudar<br/>Não muda o que nós somos<br/>Não vai mudar o que a gente é.</p> <p>Aluna A, 7º ano A</p>  |
|  | <p>Diga não</p> <p>O que é racismo?<br/>Eu não sei dizer<br/>Só sei dizer<br/>Racismo não é coisa de se fazer<br/>Racismo é uma coisa má</p>  |



Os poemas apresentados pelos alunos do 7º ano A encheram a professora de orgulho. Percebeu-se que os alunos, agora, escritores, de maneira poética, conseguiram mostrar seus sentimentos, indignação e também, no caso dos alunos negros, a valorização da sua identidade.

Na sequência da apresentação dos poemas, foi feita a apresentação da música escolhida pela turma A. Uma música de Isaque Gomes “Negro real” (Anexo C) foi cantada por um grupo de três meninos. Os meninos disseram que lembraram dessa música porque ela fala que o negro precisa se assumir, se unir e lutar. Além disso, há uma estrofe que fala de Michael Jackson, como um “cara” que desbotou. Assim, logo eles lembraram da história de Fael.

Figura 14: Alunos cantando música “Negro Real”



Fonte: acervo da autora

Para concluir as apresentações dos alunos do 7º ano A, convidamos duas alunas para apresentarem seus desenhos. Ambas explicaram sua arte e fizeram referência ao momento da narrativa no qual se basearam para desenhar.

Figura 15: Alunas apresentando seus desenhos





Fonte: acervo da autora

Depois, foi a vez do 7º ano B expor suas produções:

Figura 16: Apresentação e poema dos alunos L e C



|   |  |
|---|--|
|    | <p># - RACISMO</p> <p>Negra com sua pele morena<br/>Com sua aparência serena<br/>Lábios rosados, é lindo de fato</p> <p>Negro pequeno, negro grande<br/>Branco pequeno, branco grande<br/>Não importa a cor ou o tamanho<br/>Só importa que realmente somos</p> <p>O racismo ainda existe<br/>Fazendo vítimas em todos os cantos<br/>Mas na verdade o lugar dos negros<br/>É em todo lugar</p> <p>Racismo e preconceito são crimes<br/>Digite 136<br/>- RACISMO, + AMOR</p> <p>Aluna L, 7º ano B</p> |
|  | <p>Amo ser negro</p> <p>Tenho orgulho de ser negro<br/>Tenho lábios grossos e olhos claros<br/>Cabelos encaracolados<br/>Tenho orgulho de ser negro</p> <p>Não tenho medo de racismo<br/>Racismo é de pessoas grossas<br/>E que não aceitam a cor negra</p> <p>Branquelo neve branco<br/>Porque sou negro e tenho força<br/>Não fujo do racismo<br/>Porque sou negro<br/>E negro tem força.</p> <p>Aluno C, 7º ano B</p>   |

Fonte: acervo da autora

Apenas dois alunos do 7º ano B declamaram seus poemas, os quais falaram sobre o racismo e do orgulho de ser negro. O primeiro texto exalta a mulher negra ao passo que incentiva a denúncia do racismo. Já no segundo texto, o eu lírico se afirma negro, diz que tem

orgulho e que não tem medo do racismo, ao tempo que afirma ser um negro forte, logo, um negro que luta.

Na sequência, foi a vez de um grupo de meninas cantarem a música de Lucas e Orelha “Preta perfeita” (Anexo D). Elas escolheram essa música porque fala sobre uma garota negra, que tem características físicas do negro e que é perfeita. Assim, elas quiseram valorizar essa beleza exaltada na música.

Figura 17: alunas cantando “Preta perfeita”



Fonte: acervo da autora

Depois da canção, foi a vez dos alunos apresentarem seus desenhos. Foram apenas dois meninos e ambos desenharam momentos semelhantes: a briga de Fael com Romãozinho. Explicaram seus desenhos e justificaram suas escolhas dizendo que Romãozinho mereceu aquele soco naquele momento, embora eles soubessem que a violência não ia resolver o problema.

Figura 18: Alunos apresentando seus desenhos



Fonte: acervo da autora

A professora parabenizou a todos pelas apresentações, ressaltou que estava muito feliz com o resultado dos trabalhos e para concluir, apresentou uma música de Victor Kreutz “A cor do Brasil” (Anexo E), a qual finalizava aquele momento, exaltando a riqueza do Brasil: a diversidade do seu povo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta de intervenção apresentada neste TCF objetivou levar para a sala de aula, do Ensino Fundamental, uma possibilidade de trabalho com o texto literário que colocasse o leitor como sujeito fundamental do processo de leitura. Além disso, vimos a necessidade, a partir de nossa experiência docente, de levar questões polêmicas, como o racismo, para serem discutidas na escola, visando desenvolver a capacidade crítica do leitor, diante de si e diante do mundo.

Nesse contexto, entendemos que o uso de um texto literário afro-brasileiro fosse o melhor caminho para chegarmos ao nosso objetivo. Através dele, pudemos apreciar uma literatura que falasse do negro sob seu próprio ponto de vista, rompendo com os estereótipos apresentados em narrativas que falam do negro, mas que não se configuram como afro-brasileiras, frente à perspectiva que discutimos neste trabalho.

A narrativa escolhida, *Felicidade não tem cor*, abordou a temática do preconceito racial, apresentando o garoto Fael como vítima de seus colegas de escola. Triste e decepcionado com sua identidade racial, o protagonista vai em busca de modificá-la, mas ao final, descobre a beleza de sua cor e se aceita como negro.

A história de Fael chega a nós, leitores, através de Maria Mariô, uma boneca negra, de identidade assumida e de reflexões marcantes. A narradora nos envolve num discurso leve que é, ao mesmo tempo, complexo. Ao falar sobre as aventuras do protagonista, ela recorre “ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer)” (BENJAMIN, 1994, p. 221). Essa experiência contada é também assimilada pelo leitor, o qual faz conexões com sua vivência pessoal.

Ainda a respeito da valorização das questões raciais, colocamos em pauta uma oportunidade de implementação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas da Educação Básica. Porém, ressaltamos que para além de cumprir uma lei, nossa proposta visou promover uma prática pedagógica na qual os alunos percebessem a necessidade de respeitar e valorizar a diversidade, em especial, a étnico-racial. Assim, ainda antes da referida lei ser aprovada, concordamos com Gomes (2001), ao falar que “Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não” (p. 89).

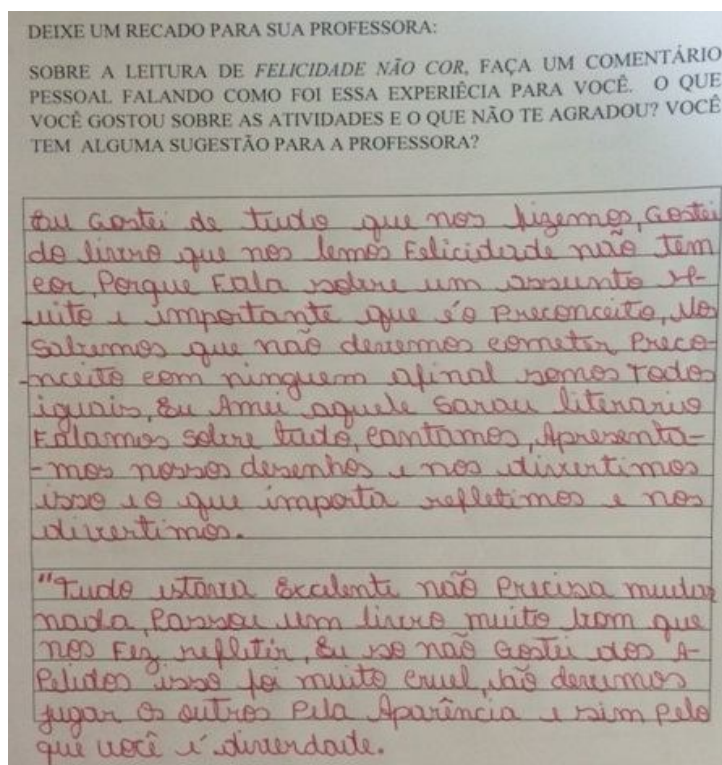
Foi por meio desse embate, utilizando um texto literário, que nossa proposta se concretizou. Ao promover uma leitura baseada em pressupostos teóricos da estética da recepção bem como no letramento literário, permitimos que os alunos construíssem o sentido do texto e o extrapolassem em suas produções. Saímos da prática de uma leitura passiva para uma leitura significativa, a qual pressupõe a interação do mundo do leitor com o do autor, a partir do texto.

Ao trabalhar com duas turmas de mesma série, percebemos que, de maneira geral, o texto chamou a atenção dos alunos. A maioria deles conseguiu se envolver com a narrativa, bem como com as atividades desenvolvidas. Ressaltamos, porém, que nossa proposta não está isenta de problemas e que não mereça um aprofundamento no que pretende discutir. É apenas uma etapa que se inicia perante uma longa jornada que se percebe logo à frente, tanto diante do trabalho com a leitura literária quanto com a discussão das questões raciais no Ensino Fundamental.

Como nossa ideia era perceber e dar voz ao leitor por meio da leitura, trazemos mais uma vez a palavra desse componente tão importante do processo. Queremos, diante de tantos relatos sobre a experiência vivida em sala, pontuar algumas falas que, enormemente, nos sensibilizaram:

Figura 19: Recado de uma aluna do 7º ano A sobre a experiência da leitura



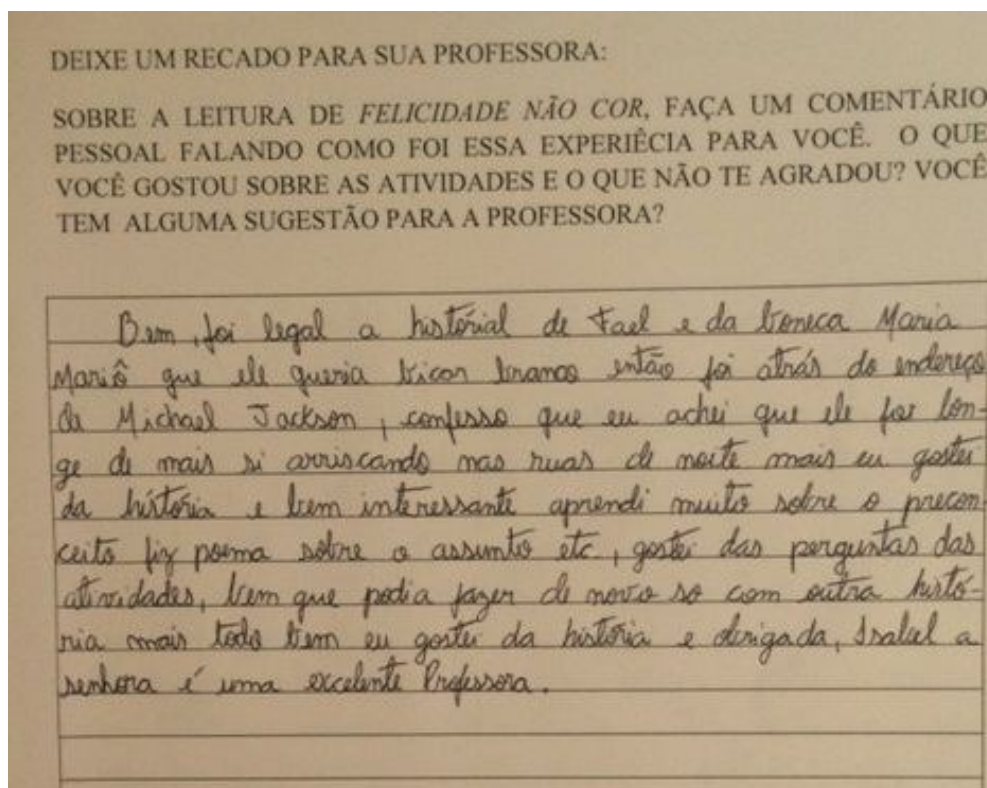


Fonte: acervo da autora

Esse texto é de uma aluna do 7º ano A. Pelo seu relato, percebemos o quanto a leitura foi significativa. Ela fala que a narrativa aborda um assunto muito importante, que é o preconceito, e de maneira subjetiva, afirma que não podemos cometê-lo, uma vez que somos iguais. E, ainda, ressalta que não devemos julgar as pessoas pelas aparências. Diante disso, vemos a criticidade da aluna perante o tema abordado.

Ela ainda faz um comentário sobre a realização do sarau literário e o que nele foi feito. Chamou-nos a atenção o fato da discente pontuar que se divertiu durante a proposta, além da reflexão proporcionada pela leitura, a diversão foi importante para ela. Agora, vejamos um texto de uma aluna do 7º ano B.

Figura 20: Recado de uma aluna do 7º ano A sobre a experiência da leitura



Fonte: acervo da autora

Em seu texto, a aluna afirma que achou a história legal e faz um juízo de valor sobre a atitude de Fael ao ir em busca do que queria. Percebemos que a aluna se posiciona frente à narrativa e que aprendeu muito sobre preconceito. Assim, fazemos referência ao que Cosson explicita:

Ser leitor de literatura é mais que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolo de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentido (COSSON, 2014, p. 120).

Ela ressalta, ainda, as atividades que fez, a criação de seu poema e sugere que a professora faça, novamente, a proposta de leitura com outra história. Dessa forma, entendemos que a experiência com o texto literário foi bem aceita por ela.

Face a esses depoimentos, constatamos que o trabalho com o texto literário é gratificante para os alunos e, para além disso, é necessário, pois o mesmo contribui para sua formação crítica. Não foi sem problemas e complicações que executamos nossa proposta, mas, como já pontuamos no início de nossas discussões, é necessário enxergar além dos

obstáculos para promover práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento dos nossos alunos.

Acreditamos que, não só os alunos ganham com o trabalho com o texto literário. Através dele, ao professor é dada a oportunidade de reinventar e descobrir práticas que promovem uma leitura mais eficaz e efetiva do texto.

Foi muito significativo para mim, enquanto professora da rede pública municipal de Lagarto, ter a oportunidade de também descobrir uma maneira diferente de trabalhar com o texto literário em sala. Buscar outros textos que dialogassem com a obra proposta requereu compromisso, tempo e pesquisa. Para alguns, a princípio, requisitos difíceis de obter diante de uma situação educacional pública que pede socorro, mas ressalto que nada se compara à satisfação de ver seus alunos interessados, realizando suas propostas de atividades e desejando que aquele trabalho seja realizado novamente usando outros livros. É, de fato, muito gratificante.

Diante disso, entendemos que nossa proposta é apenas uma possibilidade de leitura, à qual podem ser incorporadas outras tantas que levem em consideração o leitor, a escola, seu contexto e as relações raciais.

Por fim, esperamos que a simplicidade de nosso trabalho possa instigar outros educadores à pesquisa das temáticas aqui discutidas. É preciso tornar a prática da leitura uma atividade constante nas escolas da Educação Básica, pois assim, a formação do leitor crítico será uma realidade. Além disso, entendemos também que é importante colocar a discussão das relações raciais sempre em evidência para que haja a promoção de uma educação mais cidadã em nosso país.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-161.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130.



BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e ética, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 7. ed. Trad. Sergio Paulo Rounet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BENTO. Maria Aparecida Silva. Branqueamento de branquitude no Brasil. In: CARONE. Iray; BENTO. Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 25-57.

BERND. Zilá. **O que é negritude?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Moderna, 1994.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. In: Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRAZ, Júlio Emílio. **Felicidade não tem cor**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

CANDIDO, Antonio. O diteiro à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: um compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 11-23.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e afrodescendência. **Terceira Margem**, nº 23. Rio de Janeiro, julho/dezembro de 2010, p. 113-138.

FONSECA. Maria Nazareh Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: Como responder à polêmica? In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 09-38.

GOMES. Carlos Magno Santos. O modelo cultural de leitura. **Revista Nonada**, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.

GOMES, Isaque. **Negro Real**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/isaque-gomes/1969488/>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

\_\_\_\_\_. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-114.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-110.

GOVERNO FEDERAL. **Campanha "Lugar do Negro"** - Novembro da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8ZYHDguv3vE>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Campanha “racismo faz mal à saúde”**. Disponível em: <<http://www.ces.saude.pe.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/campanha-racismo-faz-mal-a-saude.jpg>>. Acesso em 05 nov. 2015.

HORTA, Maria R. F.; MENNA, Lígia Regina M. C.; VIEIRA, Maria das Graças. **Português uma língua brasileira**. São Paulo: LEYA, 2012.

HORTA, Maurício. **Como Michael Jackson ficou branco?** Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cultura/como-michael-jackson-ficou-branco>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acesso em 06 jul. 2016.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (coord. e trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 67-84.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. 78p.

JOUE, Vicent. **Porque estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

JUNIOR, Celso Teixeira Mendes. **Porque as crianças têm cores diferentes?** Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/multimedia/revistas/reduzidas//240/files/assets/basichtml/page4.html>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

KREUTZ, Victor. **A cor do Brasil**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/victor-kreutz/a-cor-do-brasil/>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 24 nov. 2015.

LEITE, Ligia Chiapinni Moraes. **O foco narrativo**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1985.

LUCAS & ORELHA. **Preta perfeita**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/lucas-e-orelha/preta-perfeita/>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. **Metodologia da Pesquisa Científica: fundamentos teóricos**. São Paulo: SEESP, UNESP, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-80.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

SANTOS, Leonor Werneck. Leitura literária na escola. **Interdisciplinar**, v. 21, Ano IX, p. 21-33, jul./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Leitura na escola: Como estimular os alunos a ler. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Sílvia B. A., FRANCO, Claudio de Paiva (Orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 65-83.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-65.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

STREIT, Maíra. Racismo na infância: as marcas da exclusão. Disponível em: <[www.revistaforum.com.br/2013/10/11/racismo-na-infancia-as-marcas-da-exclusao-2/](http://www.revistaforum.com.br/2013/10/11/racismo-na-infancia-as-marcas-da-exclusao-2/)>. Acesso em: 30 jul. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7ª edição. Editora São Paulo: Cortez, 1996.

#### **ANEXO A - Texto "Autor e obra"**

O preconceito é mais velho do que a consciência e do que a inteligência. Invariavelmente nasce da ignorância, do medo e da incompreensão. Desde a minha infância em várias favelas do Rio de Janeiro — apesar de mineiro de nascimento, vivo desde os cinco anos por essas bandas que amo de paixão —, eu encontrei esse tipo de coisa (negro, pobre, favelado... essa combinação pode fazer com que o preconceito crave unhas afiadas na gente e, mesmo agora, aos 34 anos, ainda dói e indigna. Como sou de pavio curto, indigna perigosamente).



Como é que um homem de 34 anos, macaco velho de longas corridas e batalhas pela vida (fui jornalista, boy, empregado de supermercado e gerente de retífica, antes de começar a escrever, lá para os idos de 1980), faria para falar de preconceito — racial, social ou econômico, tanto faz, pois no fundo, no fundo, tudo é igual, é sempre preconceito — e, principalmente, para crianças?

No começo foi difícil. Para ser absolutamente sincero, o primeiro livro que escrevi sobre o tema foi recusado pela editora. Talvez tenha sido por isso que resolvi tancar pé e vencer o desafio — esse é o traço mais forte de minha personalidade. Eu sou tihoso. Pensa, matuta, esquentas as células cinzentas, olha pra vida e, de repente, "não mais que de repente", lembrei de uma antiga matéria de um telejornal num dos Natais de minha existência. Ela falava de uma creche da Febem, em São Paulo, onde as crianças tinham muitos brinquedos com que se divertir. Falando dos vários brinquedos, uma das assistentes sociais mencionou casualmente uma certa boneca negra que ficava sempre no fundo de uma grande caixa de brinquedos e com a qual nem mesmo as crianças negras gostavam de brincar. A jornalista falou de preconceito. A assistente social sentiu a insinuação e traiu logo de mudar de assunto. Tudo ficou por isso mesmo.

Compreendo seu embaraço. Aliás, quem não ficaria embaraçado se de

Sei lá!

Já escrevi de tudo um pouco: histórias em quadrinhos, bolsolivros, programas de humor para Os Trapalhões, na TV Globo, e até novela para o Paraguai — e já conheci gente demais. Algumas realmente chegaram a mim com os olhos cheios de preconceitos (e, ainda por cima, sou gordo e uso óculos. É mole ou quer mais?). Por isso, com a autoridade de muitas pauladas desse tipo, acho que a gente bem que poderia começar pensando no assunto. Ouvindo dessa bobagem ou do medo que ele provoca.

Não tenho respostas prontas. Só os tolos as têm em quantidade. Ah, sim... os tolos e os preconceituosos. Eu prefiro não saber de nada e aprender com todos. Aliás, sou um excelente autodidata. Prefiro sempre falar do pouco que conheço para aqueles que podem me ajudar a conhecer mais. É conversando que criamos consciência, é ouvindo que descobrimos inteligência. É falando que vencemos o medo e a ignorância.

*Júlio Emilio Braz*

## ANEXO B - Como Michael Jackson ficou branco?



Edição 268 Agosto de 2009 Por Redação Super

Maurício Horta

Em 1993, Michael Jackson abriu o jogo ao vivo no programa da apresentadora Oprah Winfrey: virou branco por causa de um problema de pele. Seu dermatologista confirmou: teria vitiligo — uma doença que ataca as células que produzem o pigmento que nos dá cor. Se a justificativa foi verdadeira (no

mesmo dia, Jackson disse ter feito apenas duas cirurgias plásticas), não importa. O fato é que ele mudou de cor. Como ele conseguiu isso?

Quando o vitiligo se alastra pela maior parte da pele, é um procedimento normal despigmentar as áreas que ainda permanecem intactas. Para isso há dois tratamentos médicos eficientes: com laser e com hidroquinona, usada por Jackson, segundo seu biógrafo Randy Taraborrelli.



*“Não vou passar a vida sendo uma cor”, diz a letra de Black or White.*

A hidroquinona — um composto orgânico usado na revelação de fotos — destrói nossa capacidade de produzir melanina, causando um clareamento irreversível. Ainda se discute se a substância causa câncer em humanos, mas o certo é que a despigmentação tira uma das proteções contra raios ultravioleta — uma das razões por que Jackson vivia sob guardachuvas. Para piorar, os resultados vão ser diferentes em cada parte do corpo, afirma Meire Brasil Parada, professora de dermatologia da Unifesp. Isso explicaria a predileção do astro por maquiagem e luvas. Além do fato de, apesar de ter o rosto completamente branco em 1993, possuir os “testículos marcados por manchas rosa e marrons, como uma vaca”, e “grandes manchas marrons em seu glúteo esquerdo”, conforme contou à polícia o menino Jordie Chandler, que aos 13 anos disse a seu terapeuta ter sofrido abuso do cantor.

Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cultura/como-michael-jackson-ficou-branco>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

## ANEXO C – Música “Negro real”

### Negro Real - Isaque Gomes

O negro tem que ser real, real, real

O negro tem que ser real, real, real

Então por que alisa teu cabelo

Negro, negra  
Então por que alisa teu cabelo  
Negro, negra  
O negro tem que ser real, real, real  
Negro tem que ter cabelo duro  
E tem que saber da sua origem  
E tem que lutar pela liberdade

### **Refrão**

O negro precisa se unir  
Revitalizando Palmares  
O negro precisa lutar  
Lutar retomando Zumbi

Ah não ser  
Ah não ser que  
Você queira sumir no ar  
Ou desbotar como aquele cara Jackson  
Ah não ser  
Ah não ser que  
Você queira sumir no ar  
Ou desbotar como aquele cara Jackson

Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/isaque-gomes/1969488/>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

## **ANEXO D – Música “Preta perfeita”**

### **Preta perfeita - Lucas & Orelha**

Uuhh

Ela vem com seu jeitinho,  
Me trata com carinho,  
Me chama de benzinho



Cabelo enrolado,  
Todo encaracolado,  
Me deixa amarrado

Que mexe comigo,  
Ela é um perigo,  
Não faz isso comigo não, preta  
Da cor do pecado,  
Estou apaixonado,  
Totalmente bolado

Preta perfeita,  
Dona do meu coração  
Preta,  
Que mexe comigo,  
Ela é um perigo,  
Não faz isso comigo não

Preta perfeita,  
Dona do meu coração  
Preta,  
Que mexe comigo,  
Ela é um perigo,  
Não faz isso comigo não

Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/lucas-e-orelha/preta-perfeita/>>. Acesso em: 04 mar. 2016

## **ANEXO E – Música “A cor do Brasil”**

### **A Cor do Brasil - Victor Kreutz**

Negro branco  
Pardo, colorido  
Caucasiano

Todos em um grito de não  
Ao preconceito  
Viva a miscigenação!  
Mistura de raças  
Somos a cor do Brasil  
Brasil, Brasil, Brasil

Negro branco  
Pardo, colorido  
Caucasiano  
Todos em um grito de sim  
Somos iguais e nossa pele é uma casca  
A nossa tribo tem branca e tem mulata  
Mas levo em minha pele, no meu coração  
A cor do Brasil  
Brasil, Brasil, Brasil

Somos mistura, comunidade  
Aceitamos todos  
Então corre e chega aí  
E somos gratos  
Sorrisos fartos  
A felicidade mora aqui  
La,la,la,la,la,la

Segue o som, num ritmo bom  
Aqui na favela,  
Criança animada  
Agora escreve, por linhas retas  
A nossa história, que foi mal contada  
Palavra falada, por quem sabe nada  
O rap que nasce, na minha quebrada  
Expressa a dor da mentira jogada  
Batalho a justiça de alma lavada

Misturo as cores e crio as raças  
Quem tem preconceito, hoje não tem mais nada  
O muro já era não há divisória  
Nós somos iguais, isso é uma vitória  
Se o negro, branco não imagina  
Que o coração  
É o que move essa vida  
Ergo a bandeira é paz declarada  
Mostro a razão do sorriso na cara  
Sou simplicidade  
Honesto Gentil  
E levo em mim  
A cor do Brasil, Brasil

Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/victor-kreutz/a-cor-do-brasil/>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

## **ANEXO F – Poemas apresentados no sarau**

## Vivemos no mundo cheio de preconceitos

Vivemos num mundo imundo  
 Cheio de preconceitos sem laço  
 Para sentimentos dos negros.

Vivemos no mundo sujo  
 Que conhece o Tráfico de drogas  
 Mas não reconhece o Tráfico do negro.

Eu gosto de ser morosa me considero negra  
 Tanto orgulho das crônicas Douradas  
 Que brinco com os negritos sem bigode  
 Para cor, cultura ou até mesmo condições físicas.

Sou negra com orgulho  
 Sou negra com fé  
 Por mim não importa a cor  
 Mas sim a consciência.

### Sem Rancismo

Nas tempos de hoje não devia existir rancismo.

A cor da gente não importa.

Nossa cor não vai mudar e que sejam.

A cor não nos define.

Podemos ser e que a gente quiser.

Não vai importa a nossa cor.

Não vai importa mesmo.

Nossa cor não vai nos mudar.

Não muda o que nos somos.

Não vai mudar e que a gente é.

## # - RACISMO

Negra com sua pele morena  
 Com sua aparência serena  
 Lábios rosados, é linda de fato

Negro pequeno, negro grande  
 Branco pequeno, branco grande  
 Não importa a cor ou o tamanho  
 Só importa que realmente somos

O racismo ainda existe  
 Fazendo vítimas em todos os continentes  
 Mas na verdade o lugar dos negros  
 É em todo lugar

Racismo e o preconceito são crimes

Deputado 136

- RACISMO, + AMOR

Nome:



## Diga mãe

O que é racismo?

Eu mãe sei dizer

Só sei dizer

Racismo mãe é Caina de se fazer

Racismo é um Caina mãe

Uma Caina mais mãe e não pratica

Sou negra com muita orgulho

Ninguém pode negar

Não se alguém negar

Vou até a justiça denunciar.

amo ser negro

Tenho orgulho de ser negro  
tenho labias grossas e albas  
claras.

Labias encarnaladas  
tenho orgulho de ser negro

não tenho medo de racismo  
racismo é de labias grossas  
e que não acitam a ser negro

branco meu branco  
Porque sou negro e tenho força  
não fujo do racismo  
Porque sou negro  
e negro tem força



## #PRECONCEITO#

Racismo está em todo lugar.  
 Não existe branco e negro.  
 Todas pessoas são iguais.

Podem ser pequenos ou grandes.  
 Não importa a cor.  
 Só importa que sejam iguais.

Não importa que tenham  
 cabelos longos,  
 e cabelos de pixaim.  
 e Alas longas e meu nariz.  
 Sou como Todo mundo.

Contra o preconceito e o desprezo.  
 Não fique em silêncio disques 136

Vome: [REDACTED]



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana

## ANEXO G - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Leitura Literária para o Ensino Fundamental II numa perspectiva afro-brasileira

**Pesquisador responsável:** Isabel Carvalho da Silva

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jeane de Cássia Nascimento Santos

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Local da coleta de dados:** Escola Municipal Manoel de Paula Menezes Lima

A pesquisadora do projeto “Leitura Literária para o Ensino Fundamental II numa perspectiva afro-brasileira” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, produções de texto ou relatos. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora Jeane de Cássia Nascimento Santos. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

| NOME DA EQUIPE EXECUTORA                           | ASSINATURAS |
|--|-------------|
| Isabel Carvalho da Silva                           |             |
| Jeane de Cássia Nascimento Santos<br>(orientadora) |             |



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana

#### ANEXO H - TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

**Título do projeto:** Leitura Literária para o Ensino Fundamental II numa perspectiva afro-brasileira

**Pesquisador responsável:** Isabel Carvalho da Silva

**Orientadora:** Jeane de Cássia Nascimento Santos

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Telefones para contato:** (79) 9 9992-7003

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

| NOME DA EQUIPE EXECUTORA          | ASSINATURAS |
|-----------------------------------|-------------|
| Isabel Carvalho da Silva          |             |
| Jeane de Cássia Nascimento Santos |             |



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana

### **ANEXO I - Termo de consentimento livre esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) do sétimo ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Manoel de Paula Menezes Lima, localizada no município de Lagarto/SE, autorizo a professora Isabel Carvalho da Silva a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto “Leitura Literária para o Ensino Fundamental II numa perspectiva afro-brasileira”, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Lagarto, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, \_\_\_\_\_, residente na cidade de Lagarto, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Lagarto, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

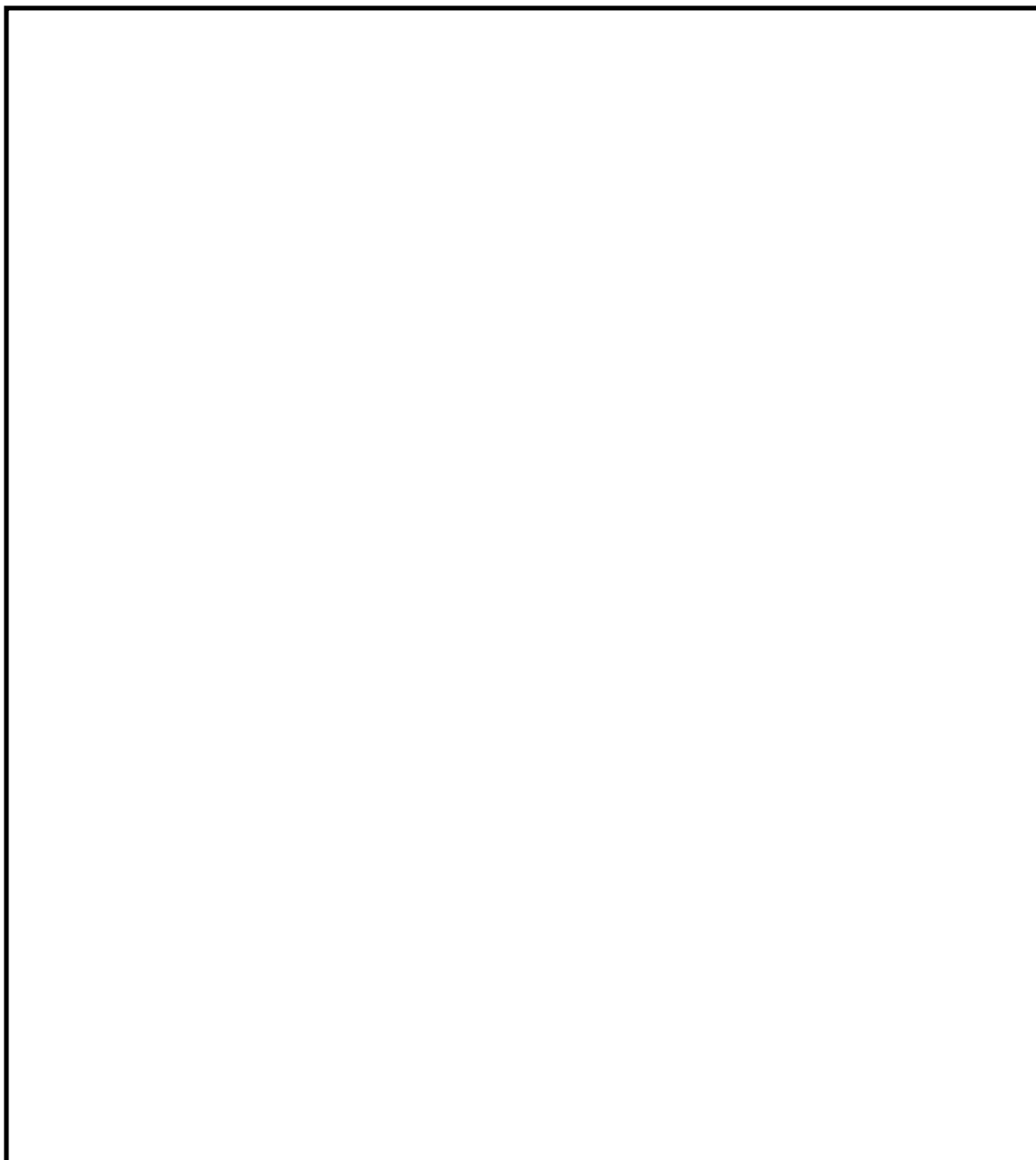
---

Assinatura por extenso

## **APÊNDICE A**

Caderno de leitura literária

“Rompendo com o racismo, ampliando horizontes”



Aluno (a): \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Caderno de leitura literária  
“Rompendo com o racismo, ampliando horizontes”

**Vamos conversar um pouco...**

Caro (a) professor (a), este caderno de leitura literária é fruto de uma proposta de intervenção de leitura desenvolvida com duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Lagarto/SE. Nossa prática pedagógica consistiu em fazer a leitura de um texto literário que nos permitisse, entre outras questões, discutir sobre o preconceito racial, temática tão importante a ser abordada nas escolas.

Assim, para nos auxiliar nesse percurso, vimos a importância de trabalhar com um texto afro-brasileiro que proporcionasse a valorização étnico-racial e tentasse refletir sobre o racismo existente em práticas tão comuns em nosso cotidiano escolar e social. Eduardo Assis Duarte (2008) é quem nos conduz nesse caminho do reconhecimento da literatura afro-brasileira, uma vez que ainda não há uma definição concluída para a mesma, mas vemos que é necessário pontuar como a entendemos.

Dessa forma, esse caderno foi elaborado a partir do romance *Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz. No entanto, ressaltamos que você poderá usar as atividades complementares, aqui sugeridas, com outros textos literários que discutam a questão racial, basta fazer algumas adaptações para a obra com a qual você se propuser a trabalhar.

Para criar as situações a serem vivenciadas em sala de aula, buscamos o amparo teórico da sequência didática básica proposta por Rildo Cosson (2014). Tivemos a preocupação de escolher textos, vídeos e músicas que fossem fáceis de encontrar na internet. Dessa forma, disponibilizamos os sites nos quais eles podem ser visualizados.

Pensamos que, dessa forma, começamos a contribuir com a promoção de uma educação pautada no reconhecimento das diversidades, no respeito às diferenças e na desconstrução de estereótipos que atingem a população negra. Por fim, esperamos que esse material seja uma alternativa interessante para a realização de um trabalho com o uso do texto literário no Ensino Fundamental.

Carinhosamente,

Isabel Carvalho da Silva  
(Autora)

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>04</b> |
| <b>1 COLOCAÇÕES TEÓRICAS GERAIS .....</b>                         | <b>05</b> |
| 1.1 A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....               | 05        |
| 1.2 O RACISMO NA ESCOLA E A LEI 10.639/2003 .....                 | 06        |
| <b>2 EXPLANANDO A METODOLOGIA DA SEQUÊNCIA.....</b>               | <b>08</b> |
| <b>3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA – ATIVIDADES SUGERIDAS .....</b> | <b>10</b> |
| 3.1 I ETAPA: MOTIVAÇÃO (2H/A DE 50 MIN) .....                     | 10        |
| 3.2 II ETAPA: INTRODUÇÃO (2H/A DE 50 MIN) .....                   | 12        |
| 3.3 III ETAPA: LEITURA (8H/A DE 50 MIN) .....                     | 14        |
| 3.4 IV ETAPA: INTERPRETAÇÃO (8H/A DE 50 MIN) .....                | 20        |
| <b>MAIS QUE UM PONTO DE CHEGADA.....</b>                          | <b>24</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>25</b> |





## INTRODUÇÃO

O trabalho com a leitura literária em sala de aula tem sido uma questão amplamente discutida na Educação Básica. Vários estudos apontam para uma ineficácia do trabalho com o texto que usa a linguagem em sua dimensão plurissignificativa. Leituras que visam a um estudo gramatical ou ainda à produção de simples resumos de obras pouco têm contribuído para a formação de um leitor crítico, que seja partícipe no processo de produção de sentido do texto.

Nesse contexto, vários estudiosos concordam que cada vez mais torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas que envolvem esse tipo de leitura. A respeito disso, lembramos que, na década de 1980, Bordini e Aguiar (1988) propuseram o método recepcional de leitura literária e, mais recentemente, Rildo Cosson (2014) nos apresentou o método do letramento literário, ambos colocam a figura do leitor como fundamental na prática da leitura.

Diante disso, apresentamos este caderno de leitura literária, baseado, principalmente, nas etapas do letramento literário de Cosson. Nele, contemplamos a leitura de uma narrativa afro-brasileira ao passo que dialogamos com textos de outros gêneros como o poema, a propaganda e até texto de divulgação científica para crianças.

Nosso objetivo, com a leitura de *Felicidade não tem cor*, é proporcionar o contato do aluno com a literatura, promover a apreciação estética da obra e ainda auxiliar na sua formação crítica. Nessa jornada, através do texto literário, promovemos também a discussão do preconceito racial como uma forma de refletir sobre as causas e consequências do racismo, prática ainda presente no Brasil, e consequentemente, na nossa escola.

Para nos impulsionar neste caminho, autores como Munanga<sup>1</sup> (2012) e Gomes<sup>2</sup> (2005) foram primordiais. Pudemos assim, pensar no mito da democracia racial brasileira e, acima de tudo, reconhecer que existe racismo em nosso país e que, como escola, é preciso promover uma educação sustentada no respeito à diversidade étnico-racial e na valorização das diferenças.

---

<sup>1</sup> Caso o professor queira aprofundar seus conhecimentos em relação à identidade negra, indicamos a leitura da obra **Negritude: Usos e sentidos**.

<sup>2</sup> Conferir: GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

## 1 COLOCAÇÕES TEÓRICAS GERAIS

### 1.1. A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O texto literário se configura como um texto que sugere os limites de significação ao mesmo tempo que significa, pois conforme Lajolo (2001), ele “dribla o leitor, sugerindo-lhe que o que diz é e não é” (p. 38). Para Bordini e Aguiar (1988), os textos literários são diferentes dos textos informativos porque enquanto os estes abordam fatos particulares, aqueles buscam atingir uma significação mais ampla através de sua linguagem. Essa perspectiva do texto plurissignificativo exige participação do aluno, uma vez que a apreensão dos sentidos conferidos ao texto parte do conhecimento que o leitor já possui, de sua experiência de vida e bagagem cultural.

Bordini e Aguiar (1988) há quase 30 anos, já abordavam a leitura como elemento de função social, pois partindo-se do princípio de que ao decifrar o texto “o leitor estabelece elos com as manifestações sócio-culturais que lhe são distantes no tempo e no espaço” (p. 09), as autoras entendem que a leitura amplia o conhecimento do leitor e o torna conhecedor do seu presente e de seu papel enquanto sujeito histórico, para que, através do diálogo com o texto, esse sujeito descubra sentidos e tome posições.

Um dos entraves encontrados na escola atual, na Educação Básica, é o de perceber qual é o espaço ocupado pela literatura. Há professores e estudiosos das letras que pensam que ela só se mantém presente na sala de aula porque existe uma inércia curricular e uma tradição muito forte ainda, “uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI” (COSSON, 2014, p. 20), pois algumas características da sociedade contemporânea como a multiplicidade de textos, a onipresença de imagens e a variedade das manifestações culturais justificariam a recusa da literatura na escola de hoje.

Voltando ao Ensino Fundamental, etapa na qual propomos intervir, vê-se que as atividades a partir da leitura de textos literários são feitas, geralmente, objetivando apenas que o aluno leia. As interpretações dos textos são as trazidas no livro didático, muitas vezes ao aluno não é dada a liberdade de interpretar o que leu e estabelecer relações entre o texto e a

sua própria realidade. Às vezes, também, outras leituras servem para fazer resumos ou responder atividades de leitura voltadas para a identificação de elementos que servem basicamente para aferir se o aluno leu o texto. Entendemos que isso pode ser feito, mas é preciso ampliar a discussão da leitura feita pelos alunos.

Diante disso, percebe-se que é um desafio ensinar a leitura literária sem abandonar o prazer e fazer com que ela também não perca sua função no âmbito escolar: a formação do aluno. Por isso, Cosson (2014) traz a proposta do letramento literário como prática social que é responsabilidade da escola:

No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. Por fim, não se trata de cercear a leitura direta das obras criando uma barreira entre elas e o leitor. Ao contrário, o pressuposto básico é de que o aluno leia a obra individualmente, sem o que nada poderá ser feito (COSSON, 2014, p. 27).

Bordini e Aguiar (1988) salientam que a escola se torna um local importante nesse processo de formação do leitor literário. Ela precisa vincular a cultura do leitor ao texto que será lido, pois se esses dois elementos não estão ligados, pouco ou nenhum sentido será atribuído pelo leitor à obra lida, uma vez que informações extras devem ser ativadas no momento da leitura para que se dê significado a esse processo.

## 1.2 A LEI 10.639/2003 E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

A publicação da Lei 10.639/03 foi muito importante para se pensar, de maneira mais eficaz, nas questões identitárias que envolvem o Brasil. Essa lei tornou obrigatório o estudo da cultura e da história africana e afro-brasileira nas instituições públicas e privadas do país. Mais tarde, em 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.635/08, a qual inclui o ensino da cultura e história indígena no contexto educacional também. Um país cujo povo é constituído pela mistura de raças que por aqui passaram não podia deixar de conferir a esse passado histórico a relevância necessária.

Diante disso, várias discussões têm sido feitas em torno das questões raciais, mas queremos enfatizar a questão do negro, especificamente, o qual foi e ainda é vítima de preconceito e discriminação. A partir da leitura e análise do texto literário, iremos propor

situações que viabilizem uma discussão sobre questões raciais, além de buscar a valorização da arte por meio da literatura, um dos componentes curriculares apontados na lei para abordar tal temática: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de **Literatura** e História Brasileiras” (Lei 10.639/03, grifo nosso).

Para nortearmos nossa reflexão no que concerne à literatura afro-brasileira, Eduardo Assis Duarte (2008) nos propõe uma discussão sobre os elementos que fazem essa literatura ser o que é e o que a diferencia das demais literaturas. Para isso, ele expõe a observação de alguns critérios, a saber: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor.

Quando se fala do elemento *temática*, Duarte (2008) aponta que ela pode ser elaborada de diferentes maneiras, desde o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira até à exaltação de heróis como Zumbi dos Palmares; além de denunciar a escravidão e suas consequências, bem como promover uma discussão contemporânea dos dramas vividos pelos negros por conta da miséria e exclusão sociais, da discriminação e preconceitos. O autor ressalta ainda que a temática negra, sozinha, não é decisiva para que o texto seja considerado afro-brasileiro, ela deve interagir com a *autoria* e *ponto de vista*.

Sobre a *autoria*, Duarte (2008) pondera que esse ponto é controverso, pois não se deve levar em consideração apenas os fatores biográficos e fenotípicos, uma vez que há autores afrodescendentes que não reclamam para si sua condição nem incluem a temática negra no seu projeto pedagógico; enquanto há autores brancos que discutem a temática negra em seus textos, mas que não adotam um ponto de vista afrodescendente, o que o autor afirma ser um reducionismo temático ao qual chama de *negrismo*. Assim, propõe que “a autoria há que estar conjugada intimamente ao ponto de vista. Literatura é discursividade e a cor da pele será importante enquanto *tradução textual* de uma história própria ou coletiva.” (DUARTE, 2008, p. 15).

Feitas tais observações, versemos sobre o *ponto de vista*, elemento de suma importância, pois é nele que o discurso se materializa; através do ponto de vista é que o texto aborda a temática sob a ótica do negro ou sob daquele que o dominou. Sendo assim, Duarte (2008) situa esse elemento como sendo fundamental para considerar um texto como afro-brasileiro, uma vez que o mundo do autor e o mundo de valores que o mesmo aponta traduzem sua identificação com a história e cultura apresentadas no texto; dando destaque também aos problemas e condições da existência do segmento negro na sociedade. Então, uma visão de mundo própria, diferente da do branco; a quebra de assimilação do modelo e

cultura europeias bem como a superação do discurso do colonizador são conquistas discursivas importantes para a identificação da literatura afro-brasileira.

Outro aspecto abordado por Assis Duarte (2008) é a *linguagem* trazida no texto; sabendo que ela é das características essenciais de qualquer texto literário, o autor propõe que a mesma seja despojada de qualquer termo pejorativo referente ao negro e que promova a inserção de um vocabulário vindo da África com as transformações culturais brasileiras; que a linguagem enquanto discurso ressalte “ritmos, entonações, opções vocabulares e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua” (DUARTE, 2008, p. 18).

Por fim, o último elemento a ser abordado é o *público leitor*, ou seja, a literatura afro-brasileira tem como um importante objetivo a formação de um público específico, o qual se assume afrodescendente e deseja sua formação identitária. No entanto, vale ressaltar que o escritor não escreve, apenas, visando atingir um determinado segmento da população, mas o faz por reconhecer-se como porta-voz de um povo, de uma coletividade. E segundo Duarte (2008, p. 20) “Isto explica a reversão de valores e o combate aos estereótipos, que enfatizam o papel social da literatura na construção da auto-estima dos afro-descendentes”.

Diante da enumeração desses fatores: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público, Duarte (2008) enfatiza a necessidade de não considerar apenas um ou dois elementos isoladamente, mas sim, a interação deles todos é o que vislumbra a existência de uma literatura afro-brasileira em sua essência.

## 2. EXPLANANDO A METODOLOGIA DA SEQUÊNCIA

A metodologia desse caderno se configura, basicamente, no letramento literário. Esse método é composto pelo que Cosson (2014) chama de sequência didática. Nesse método, são propostas duas sequências: a básica e a expandida. A nossa proposta baseia-se na primeira.

Na sequência básica, o primeiro passo é a *motivação*, momento em que o professor prepara o aluno para ler a obra, faz reflexões e apresenta textos que iniciem um contato com o que será lido para que o aluno se aproprie do universo do livro. Assim, nossa motivação iniciou-se com um vídeo do UNICEF no qual questões referentes à saúde, educação e expectativa de vida relacionadas às crianças negras, brancas e índias podem ser discutidas.

Ainda nesse momento, propomos a análise de uma propaganda publicitária do Ministério da Saúde que tem como lema *Racismo faz mal à saúde*.

Após esse passo há a *introdução*. Nessa fase, o professor apresenta alguns dados importantes do autor e da obra, bem como justifica a escolha da mesma. É interessante também que ele mostre a edição que será trabalhada, promova a leitura das orelhas do livro e do prefácio, se houver.

Depois da introdução faz-se a *leitura* propriamente dita do texto. Dependendo do tipo de texto literário, de sua extensão, esse momento pode ser dividido em “intervalos”, espaços de leitura nos quais serão discutidos outros textos que dialoguem com a obra principal.

Nesse caderno, optamos por dividir a leitura em dois momentos. Em cada intervalo, fizemos atividades de dimensão oral, que chamamos de “É hora de falar” e outras de dimensão escrita, que intitulamos de “É hora de escrever”. Todas elas relacionadas com a leitura da parte do texto proposto. Para finalizar cada intervalo, trazemos a discussão de um texto de outro gênero que dialogue com a obra.

E por fim, realiza-se a *interpretação*, essa é a fase de construção do sentido do texto de forma concreta, uma vez que, durante a leitura e os intervalos, os alunos já devem ir se apropriando desse sentido.

Cosson (2014) propõe que a interpretação seja feita em dois momentos, um interior e outro exterior. O interior visa a apreensão global da obra, seria o encontro do leitor com a obra. Traduz-se num momento individual em que o texto fala ao leitor a partir de suas experiências, de sua história de vida. Já o momento exterior é “a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Ibidem, p. 65). É nesse momento exterior que o aluno leitor irá registrar sua interpretação. Para isso, vale ressaltar que o professor é livre para solicitar um registro coerente com a etapa escolar em que o estudante se encontra. Podem ser feitas várias atividades, desde um desenho até uma feira literária, o que importa é deixar esse registro concretizado.

Em nossa sequência, o momento interior consistiu na realização de um desenho que simbolizasse um momento da narrativa do qual os alunos gostaram e o momento exterior consistiu na produção de um poema que discutisse a temática trabalhada durante a sequência.

Com a realização de todas as etapas, organizou-se um sarau literário, atividade em que foram apresentados os poemas e desenhos produzidos durante as interpretações da leitura e as músicas escolhidas pelos alunos para representar, simbolicamente, aquele momento.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA – ATIVIDADES SUGERIDAS

### **Apresentação ao aluno**

Olá, querido aluno (a). A partir de hoje iremos conversar sobre um assunto muito importante para nossa vida: o preconceito racial. Você sabe o que é isso? Já presenciou alguém sofrendo com o preconceito? Ou você já foi vítima dele? Ou já praticou? Por que será que isso existe? Por que será que nem todas as pessoas aceitam as outras da maneira como elas são? Por que queremos que os outros sejam como achamos que eles devem ser? Já parou para pensar nisso?

Pois bem! São dessas questões que nossas próximas aulas irão tratar. Para isso acontecer de maneira legal, vamos utilizar um livro literário chamado *Felicidade não tem cor* de um autor chamado Júlio Emílio Braz. Já ouviu falar dele? Não se preocupe, vamos conhecê-lo melhor já já.

Outro ponto que queremos deixar claro é que faremos a leitura de um texto de ficção e, por isso, é preciso lembrar que ele não é realidade, mas o seu autor se apoia em elementos do cotidiano que ele vê ou vive para escrever o texto. Durante a leitura da narrativa, também iremos ler outros textos que irão dialogar com nosso texto principal. Para isso, é preciso ficarmos bem atentos para fazermos as ligações entre eles.

Enfim, mãos à obra literária. Esperamos que você goste das aventuras do pequeno Fael, personagem principal da nossa história.

### **I Etapa: Motivação (2h/a de 50 min)**

Para iniciarmos nossa conversa, vamos assistir ao vídeo institucional da UNICEF, o qual veicula a campanha “Por uma infância sem racismo”, lançada no ano de 2010. O vídeo pode ser visualizado no link abaixo:

[http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia\\_19296.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19296.htm)

**Atividade 1:** Depois de assistir ao vídeo, responda a essas questões:

a) O que mais chamou a sua atenção no vídeo? Por quê?



- b) Segundo o vídeo, a cor do brasileiro foi formada a partir da união de povos de vários continentes: África, Europa, América e Ásia. O que você sabe a respeito disso?
- c) O vídeo traz palavras como: diversidade, identidade, cultura e racismo. Para você, o que cada uma significa?

|              |
|--------------|
| Diversidade: |
| Identidade:  |
| Cultura:     |
| Racismo:     |

Agora, procure essas mesmas palavras no dicionário e veja qual sentido se aproxima com o que você deu.

|              |
|--------------|
| Diversidade: |
| Identidade:  |
| Cultura:     |
| Racismo:     |

- d) As crianças têm direito à proteção, à educação, a ter uma vida de oportunidades. Mas, segundo o vídeo, isso acontece com todas as crianças do país? Explique.
- e) Em sua opinião, qual a principal mensagem essa campanha da UNICEF quer passar para todos nós?

**Atividade 2:** Para finalizar a etapa da motivação, apresentamos uma propaganda do Governo Federal, em parceria com Ministério da Saúde que tem como lema *Racismo faz mal à saúde. Denuncie, ligue 136.*



Disponível em: <http://www.ces.saude.pe.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/campanha-racismo-faz-mal-a-saude.jpg>. Acesso em: 05 nov. 2015.

### Questões para discussão oral:

- ✓ Para você, quem são essas duas pessoas presentes na propaganda?
- ✓ O que o levou a dar essa resposta?
- ✓ Onde eles estão? Esse ambiente geralmente deve ser silencioso ou barulhento? Por quê?
- ✓ Qual a relação que você estabelece entre a frase “Não fique em silêncio” e os gestos que essas pessoas fazem com a mão?

Diante da análise da imagem e das discussões feitas em sala de aula, produza um pequeno texto no qual você expresse sua opinião diante da questão:

Você acha que o racismo faz mal à saúde? Por quê?

## II Etapa: Introdução (2h/a de 50 min)

Agora, vamos partir para a segunda etapa do nosso trabalho. Essa etapa tem como objetivo apresentar tanto a obra literária da qual você fará a leitura, quanto o autor da mesma. A edição de *Felicidade não tem cor* que será trabalhada é a da Editora Moderna, do ano de 2002. Essa é a 2ª edição do livro e contém ilustrações de Odilon Moraes. Veja a capa abaixo:



De posse do livro, aprecie a capa e analise-a.

- a) O que o título faz você imaginar a respeito da história que será lida?
- b) O que é felicidade para você?
- c) Você se considera uma pessoa feliz? Por quê?
- d) Sobre o menino da capa, há algo de diferente nele? Se sim, o que é e por que você achou diferente?

Após essa discussão, vamos conhecer um pouco mais sobre o autor do romance que iremos ler.

Julio Emilio Braz nasceu em 16 de abril de 1959, na pequena cidade de Manhumirim, aos pés da Serra de Caparaó.

Aos cinco anos mudou-se para o Rio de Janeiro, cidade que adotou como lar.

É considerado um autodidata, aprendendo as coisas com extrema facilidade. Adquiriu o hábito de leitura aos seis anos.

Iniciou sua carreira como escritor de roteiros para histórias em quadrinhos, publicadas no Brasil, Portugal, Bélgica, França, Cuba e EUA. Já publicou mais de cem títulos.

Em 1988 recebeu o Prêmio Jabuti pela publicação de seu primeiro livro infanto-juvenil: SAGUAIRU.

Em 1990 escreveu roteiros para o programa Os Trapalhões, da TV Globo, e algumas mininovelas para a televisão do Paraguai. Em 1997 ganhou o Austrian Children Book Award, na Áustria, pela versão alemã do livro CRIANÇAS NA ESCURIDÃO (Kinder im Dulkern) e o Blue Cobra Award, no Swiss Institute for Children's Book.



Disponível em: <http://www.julioemiliobraz.com/bio.html>. Acesso em: 06 nov. 2015.

Conheça também outros livros de Júlio Emílio Braz:



Disponível em: <<http://www.julioemiliobraz.com/livros2.php>>. Acesso em 05 nov. 2015.

Agora, abra seu livro na última página que tem como título *Autor e obra* e veja o que Júlio Emílio fala sobre o preconceito e sua própria experiência de vida. Depois compartilhe suas impressões sobre o texto lido da turma.

Após essa partilha, faremos a divisão das etapas da leitura, a qual será feita em sala de aula e em duas fases que serão seguidas de dois momentos de análises que chamaremos de “intervalos” de leitura.

### III Etapa: Leitura (8h/a de 50 min)

A leitura será feita em dois momentos. O primeiro compreenderá a leitura das páginas 6 até a 33, compondo os capítulos: redação, Maria Mariô, Assim como somos, Me espera lá fora e Bronca.

#### 1º Intervalo de leitura

Depois de feita a leitura dessas páginas, é hora de falar sobre o que lemos. Discuta com os colegas e com o professor:

**É hora de falar!**



- ✓ Você sentiu alguma dificuldade na leitura?
- ✓ Há alguma palavra que você não sabe o que significa? Qual?

- ✓ O que mais chamou sua atenção na história contada até agora?
- ✓ Como aconteceu com Fael, você já fez alguma redação na qual você tivesse que falar o que queria ser quando crescesse? Se sim, o que você escreveu?
- ✓ Até agora, qual o personagem de que você mais gostou? Por quê?
- ✓ O que você acha que vai acontecer com Fael? Ele vai conseguir ficar branco como o Michael Jackson?



**É hora de escrever!**

### **Atividade 1 – compreensão do texto**

Após ler os primeiros capítulos, vamos pontuar algumas questões sobre o texto:

- a) Quem conta a história? Como é esse narrador (a)? Como podemos provar isso através do texto?
- b) Veja alguns tipos de narrador que um estudioso chamado Norman Friedman nos apresenta:
  1. Narrador onisciente: aquele que sabe tudo, até os pensamentos dos personagens, conta a história em 3ª pessoa;
  2. Narrador-testemunha: aquele que presenciou os acontecimentos, também é personagem da história e narra em 1ª pessoa;
  3. Narrador-protagonista: quem conta a história é o personagem central dela, narra os fatos em 1ª pessoa.

Agora, responda: Qual dos três tipos de narrador você acha que Maria Mariô é? Explique como você chegou a essa conclusão.
- c) O local onde a narrativa se passa, a princípio, é a escola. Vimos que nela há alunos muito diferentes. Quem são esses alunos? E como é a relação deles com Rafael?
- d) Fael queria muito encontrar Michael Jackson. Como ele ia conseguir isso e qual o objetivo dele?

- e) Qual foi o motivo da briga entre Rafael e o Romãozinho? Você já presenciou algo desse tipo em sua escola? Se sim, conte como foi.
- f) Depois da briga, Fael foi suspenso. Como foi a reação do pai dele ao saber da briga? Ele deixou Fael explicar a situação? Comente.

**Atividade 2:** Leia o texto abaixo que foi publicado numa revista científica para crianças:



A resposta está na melanina. Já ouviu falar nela? Permita-me, então, apresentá-la! A melanina é uma proteína presente em camadas profundas da nossa pele. Quanto mais melanina uma pessoa tem, mais escura é a sua pele; quanto menos melanina, mais clara a pele.

Saiba, também, que o Sol ativa a produção de melanina, fazendo a pele escurecer. O bronzeado, portanto, é uma resposta de defesa do organismo, porque a pele mais escura resiste mais às agressões provocadas pela radiação solar. Essa resposta, porém, passa quando cessa o estímulo do Sol. Pessoas que têm pouca melanina não conseguem uma boa resposta do organismo e a pele, em vez de escurecer, pode sofrer com queimaduras.

Se esse efeito do Sol sobre a pele faz você pensar que os povos nativos dos locais mais frios têm a pele mais clara por conta da baixa incidência solar, enquanto os nativos de lugares mais quentes têm a pele mais escura porque são de uma região onde o Sol brilha com




mais intensidade, acertou em cheio! Mas, entenda bem: o tom de pele característico de determinadas populações é resultado de milhares e milhares de anos de evolução.

Em outras palavras, essa diferenciação na cor da pele começou a ocorrer em um passado muito, muito distante, no começo da ocupação dos continentes pela espécie humana. E como para sobreviver é preciso estar adaptado às condições do ambiente, as pessoas de pele clara se adaptaram bem às regiões de clima frio. Nos lugares mais quentes, os mais adaptados foram os de pele mais escura, que foram passando essa característica aos seus descendentes.

Nos dias de hoje, depois de tantos encontros que ocorreram e continuam a ocorrer entre indivíduos de diferentes populações, é cada vez mais difícil apontar a origem da pessoa pela cor da sua pele. Você não acha?

**Celso Teixeira Mendes Junior**, Departamento de Química, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. **Fernanda Turino**, Instituto Ciência Hoje/RJ.

Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/multimedia/revistas/reduzidas//240/files/assets/basic-html/page4.html>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

 Vimos nessa primeira parte da leitura que Fael não se conforma em ser negro e quer ser branco porque pensa que só assim as pessoas irão gostar dele. Num determinado momento ele questiona a sua mãe porque eles são assim tão pretos, a mãe fica sem ação e nem responde nada a ele. Vamos tirar essas dúvidas da cabeça de Fael e de tantas meninas e tantos meninos negros que existem em nossa escola, em nossa cidade e em nosso país? Diante de tudo o que já discutimos nessas aulas, escreva um texto esclarecendo o porquê de termos cores de pele diferentes e expresse sua opinião sobre o fato de gostarmos de pessoas apenas pela cor da pele que elas têm.

**Atividade 3:** Você sabe como Michael Jackson ficou branco? Faça uma pesquisa e tente descobrir. Anote os trechos importantes do que você encontrou.

### 2º Intervalo de leitura

No segundo intervalo, será feita a leitura das páginas 34 até a 62, as quais compreendem os capítulos: Em busca de Michael Jackson, Teimoso demais, Sobe e desce, Papo-cabeça e Adeus, Fael.

Ao final da leitura, tire suas dúvidas com o professor, fale suas impressões sobre o final da história e discuta as seguintes questões:

**É hora de falar!**



- ✓ Fael conseguiu o que tanto queria: ficar branco? Por quê?
- ✓ Você tem alguma coisa no seu corpo que também desejaria mudar? Por quê?
- ✓ Como você caracteriza a atitude de Fael diante de sua vontade de encontrar com Cid Bandalheira?
- ✓ Você achou que Maria Mariô foi importante no texto?
- ✓ Você gostou do final do texto? Comente.
- ✓ Se você tivesse como mudar o final da história, como ele seria?



**É hora de escrever!**

### **Atividade 1** - compreensão do texto

Após o término da leitura do livro, vamos pontuar algumas questões sobre o texto:

- a) Numa certa noite, Fael vai à escola, pega Maria Mariô e vai atrás de Cid Bandalheira, a pessoa que ele acredita ter o endereço de Michael Jackson. Quais os problemas enfrentados por eles até chegarem ao radialista?
- b) Quando Fael encontra Cid Bandalheira, ele parece ficar surpreso. Por quê?
- c) Observe a ilustração da página 49. Quais os sentimentos que ela suscita em você?
- d) O radialista fala sobre “preconceito”. Você já foi ou conhece alguém que já foi vítima de algum tipo de preconceito? Relate.
- e) Por que Fael desiste de pegar o endereço do Michael Jackson?
- f) O que acontece com Fael e Maria Mariô depois que eles vivem aquela aventura na rádio? O que acontece com eles na escola a partir daquele dia?

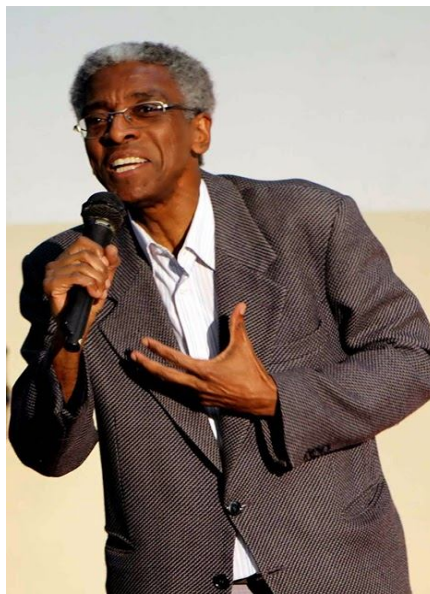


- g) Agora escreva o final que você imaginou para a narrativa. Lembre-se de que você tem que contar a história como se fosse a narradora Maria Mariô.

**Atividade 2:** Leia o poema Sou negro de Luiz Silva Cuti e depois responda às questões.

### SOU NEGRO

Sou negro  
 Negro sou sem mas ou reticências  
 Negro e pronto!  
 Negro pronto contra o preconceito branco  
 O relacionamento manco  
 Negro no ódio com que retranco  
 Negro no meu riso branco  
 Negro no meu pranto  
 Negro e pronto!  
 Beijo  
 Pixaim  
 Abas largas meu nariz  
 Tudo isso sim  
 — Negro e pronto! —  
 Batuca em mim  
 Meu rosto  
 Belo novo contra o velho belo imposto  
 E não me prego em ser preto  
 Negro pronto  
 Contra tudo o que costuma me pintar de sujo  
 Ou que tenta me pintar de branco  
 Sim  
 Negro dentro e fora  
 Ritmo – sangue sem regra feita  
 Grito – negro – força  
 Contra grades contra forcas  
 Negro pronto  
 Negro e pronto  
 Negro sou!



Disponível em: <http://www.negrosgeniais.com.br/2014/04/cuti-professor-escritor-dramaturgo-e.html>

CUTI, *Poemas da carapinha*, 1978 Disponível em: <http://www.cuti.com.br/#!carapinhapoema/ciuy>. Acesso em: 06 nov. 2015.



|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |



### 2ª interpretação da leitura

A segunda interpretação é um pouco mais densa, ela vai além do texto e dialoga com o mundo. É o momento de materializar as interpretações para mostrá-las.

Assista ao vídeo da Campanha "Lugar do Negro" - Novembro da Igualdade Racial, veiculada na televisão em novembro de 2015, por ocasião do dia da consciência negra: <http://www.youtube.com/watch?v=8ZYHDguv3vE>.



Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/11/capa-pagina-receptiva-750.jpg/view>

Agora vamos discutir:

- ✓ Para você, onde é o lugar do negro no nosso país?
- ✓ Você conhece negros que ocupam cargos importantes em sua cidade/comunidade?
- ✓ Devemos nos lembrar de respeitar o negro apenas nas datas alusivas a ele?

- ✓ Você acha que todos nós, independentemente da cor que temos, podemos chegar ao lugar que quisermos?
- ✓ Qual a relação de sentido que podemos estabelecer entre essa campanha e o livro *Felicidade não tem cor?*

### Indo além dos muros da escola

Discuta com seu professor a possibilidade de vocês visitarem algumas lojas de brinquedos de sua cidade para que vocês possam observar os tipos de bonecas e bonecos que são vendidos. Procure perceber especialmente se há bonecos ou bonecas negras assim como Maria Mariô e converse com os atendentes da loja sobre a venda desses brinquedos.

Veja algumas questões para ajudar você:

- ✓ Bonecas e bonecos negros são muito procurados pelas pessoas? Por quê?
- ✓ Há bonecos brancos de formato igual aos negros?
- ✓ Eles têm o mesmo preço?
- ✓ Você compraria um(a) boneco(a) negro(a) para seu filho(a)? Por quê?



### Oficina de poema

Diante das discussões feitas em sala e de suas reflexões, produza um poema sobre o tema do racismo e do preconceito que não devem mais existir em nossa sociedade. Você também pode falar sobre a narrativa que lemos, sobre o respeito que devemos ter por todas as pessoas, sobre o orgulho de ser negro; o que importa nesse momento é escrever. Mãos ao lápis!

### Organizando o SARAU

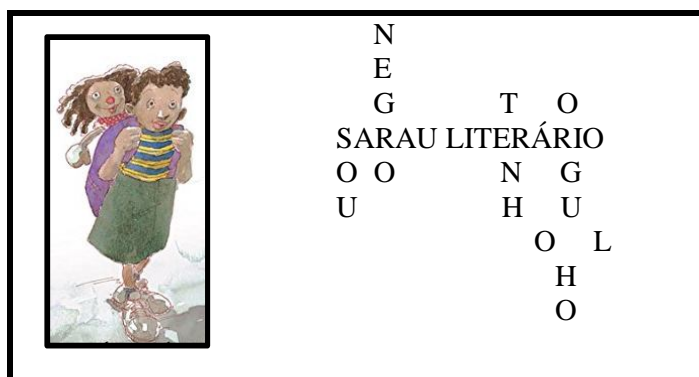


Vamos organizar nosso SARAU ARTÍSTICO LITERÁRIO agora? Você sabe o que é um sarau artístico literário? Sarau é um momento no qual pessoas se reúnem para promover atividades voltadas para as artes como cantar, declamar poemas, dançar, debater determinados assuntos... enfim, fazer atividades voltadas para as artes. Vamos promover um em nossa escola? Para isso, precisamos pensar nas atividades que serão apresentadas:

- ✓ Declamação de poemas;
- ✓ Músicas que serão cantadas;
- ✓ Assunto que será discutido;
- ✓ Mostra de desenhos feitos na 1ª interpretação.

Escolhidas as apresentações, agora é só convidar seus pais e amigos da comunidade para apreciar a turma. Converse com seu professor sobre essa possibilidade.

Segue uma proposta de cartaz para expor no sarau, no lugar da imagem da capa, a turma pode fazer uma montagem com alguns desenhos que foram feitos na 1ª interpretação.



## MAIS QUE UM PONTO DE CHEGADA...

Querido aluno (a), depois de tantas leituras, vídeos, reflexões, interpretações e produções de texto, esperamos que você tenha entrado no universo da arte literária, no universo da ficção e que, mais que isso, esse universo tenha ficado em você. A leitura do texto literário nos coloca diante de um mundo que não é real, mas que nos propicia refletir sobre nosso cotidiano para nos posicionarmos diante dele.

Escolhemos discutir, entre outras questões, sobre o racismo, nesse caderno de leitura literária, por entender que esse tema nos afeta bastante e ainda causa muitos problemas na sociedade. E se nós, individualmente e depois, coletivamente, não mudarmos de posicionamento sobre situações que dependem de nossa ação para serem modificadas, em vão será nossa luta por dias melhores.

Por fim, desejamos que essa leitura tenha afetado você de maneira positiva. E que, a partir de agora, se você ainda não era, se torne um leitor assíduo. Um leitor que questiona a realidade, que busca as respostas para suas angústias, um leitor que vê na literatura uma possibilidade de satisfação pessoal, de prazer ao ler, mesmo quando a realidade nos mostra um mundo cheios de mazelas sociais, de problemas que atingem, principalmente, os seres humanos. Seres esses que buscam solucionar seus conflitos interiores assim como Fael buscou resolver o seu.

Quiséramos nós poder dar outro final para a história da nossa realidade, assim como demos para a história do garoto que queria ser branco e descobriu a beleza da diferença. Branco, negro, amarelo... somos todos humanos, somos todos gente.

## REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

BRAZ, Júlio Emílio. **Felicidade não tem cor**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUTI, Luiz da Silva. **Poemas da carapinha, 1978**. Disponível em: <<http://www.cutí.com.br/#!carapinhapoema/ciuy>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 11-23.

GOVERNO FEDERAL. **Campanha "Lugar do Negro"** - Novembro da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8ZYHDguv3vE>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Campanha “racismo faz mal à saúde”**. Disponível em: <<http://www.ces.saude.pe.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/campanha-racismo-faz-mal-a-saude.jpg>>. Acesso em 05 nov. 2015.

JUNIOR, Celso Teixeira Mendes. **Porque as crianças têm cores diferentes?** Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/multimedia/revistas/reduzidas//240/files/assets/basichtml/page4.html>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 24 nov. 2015.

LEITE. Ligia Chiapinni Moraes. **O foco narrativo**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1985.

UNICEF. **Por uma infância sem racismo**. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia\\_19296.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19296.htm)>. Acesso em 07 nov. 2015.